

Inkludering av elever med ADHD

Elevens opplevelse av inkludering i skolen

Bodil Kaasbøll Hansen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

Inkludering av elever med ADHD

Elevers opplevelse av inkludering i skolen

Bodil kaasbøll Hansen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

Bodil Kaasbøll Hansen

2013

Inkludering av elever med ADHD

Bodil Kaasbøll Hansen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel: Inkludering av elever med ADHD.

Hvordan føles det og ikke beherske ferdigheter noen forventer at du innehar?

Se for deg en situasjon hvor du er ute med venner, det er en varm sommerdag og noen kommer med forslag om å dra på båttur. Alle synes dette er en god ide og etter litt pakking og planlegging drar alle av gårde. Du klarer ikke helt å finne gleden, for du frykter at vennene dine kommer til å svømme seg en tur. Tenk deg at du ikke kan svømme, du vet hvordan det skal gjøres, men får det ikke til. Til tross for dette blir du med på turen, for du vil jo være en del av gjengen. Så fort dere har kommet dere ut på vannet hopper alle uti og det er om å komme seg først til land. Du står der alene og ser på alle de andre som leker og ler i vannet.

En slik opplevelse kan fort overføres til skolehverdagen, spesielt for de elevene som ikke har de ferdighetene skolen forventer de skal ha. De som ikke får til å sitte rolig når det forventes ro i klassen, de som prater når det skal være stille, de som aldri får med seg det som skal gjøres. Dette er typiske trekk for elever med diagnosen ADHD og typiske problemer de kan slite med. Men i skolehverdagen har en ingen mulighet til å velge bort denne ”aktiviteten”. Det er derfor svært viktig at alle elever på skolen er inkludert både sosialt og faglig for å få utbytte av skolehverdagen. Hvordan opplever egentlig elever med ADHD å være inkludert i klassen? Det er nettopp dette temaet denne oppgaven tar for seg.

Problemstilling og metode

Problemstillingen er: Hvordan har tidligere elever med ADHD i grunnskolen opplevd å være inkludert i klassen?

Grunnen til at jeg ønsket å se nærmere på dette er at det er mange elever med diagnosen ADHD, og det følger av lovverk og retningslinjer at alle elever skal være inkludert i skolen. Det finnes mye teori og forskning som omhandler inkludering av elever som viser problematferd. Men det foreligger lite litteratur som tar for seg hvordan elevene selv opplever å være inkludert. Hensikten med denne oppgaven er å få innsikt i hvordan elever med ADHD selv opplever å være inkludert. Intensjonen er å få fram de berørtes egen ”stemme”.

Dette er en kvalitativ undersøkelse hvor jeg har intervjuet tre personer, i alderen 23-24 år, med ADHD-diagnosen, om hvordan de følte seg inkludert i klassen, både faglig og sosialt. Informantene hadde fått diagnosen på ulike tidspunkt i livet og de hadde møtt ulike utfordringer i skolen. Jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer, og fikk derfor et variert og spennende datamateriale som jeg analyserte. Ved kodingen av datamaterialet har jeg benyttet meg av metodikken i Corbin og Straus sin kodingsprosess.

Resultater

Inkludering i klassen kan deles inn i forskjellige aspekter. Det å føle seg akseptert sosialt, faglig og kulturelt vil være med på å bestemme om eleven føler seg inkludert. Dataene gir derfor ikke noe entydige svar på om den enkelte har følt seg inkludert i klassen. Man kan for eksempel føle seg inkludert på enkelte områder, mindre inkludert på andre. Mine funn viser at en gjennomgående negativ opplevelse av skolehverdagen, dårlig relasjon til læreren og utfordringer med jevnalderrelasjoner er uheldig for den enkelte elev både når det gjelder faglig og sosial inkludering. Dataene viser at informantene møtte ulike utfordringer i skolen. Forskjellene i utfordringene kan ha sin årsak i om informanten gikk på medikamentell behandling eller ikke, hvordan klassemiljøet var, i hvilken grad de hadde vært åpen om diagnosen, hvilke relasjon de hadde til læreren og i hvilken grad de aksepterte diagnosen selv. Funnene viser at ADHD-diagnosen fikk informantene til å føle seg annerledes mens de ønsket å være ”som alle andre” og en del av fellesskapet. Videre fremkommer det at informantene fikk lite eller minimal læringsutbytte ved å være i klasserommet. For å få bedre læringsutbytte måtte de få undervisning i mindre grupper eller ”en til en undervisning”, noe som alle informantene ga uttrykk for at de ikke ønsket.

Funn som utpekte seg, og som alle mine informanter vektla, var: betydningen av å ha tilrettelagt undervisning, god relasjon til læreren og betydningen av å ha en venn.

Det er også grunn til å tro at det å ha minst en venn og en lærer som man har god relasjon til, er med på å gjøre opplevelsen av skolehverdagen til noe positivt. Ut i fra dataene ser det ut til at tilpasset opplæring, god relasjon til læreren, godt klassemiljø, akseptering og gode venner blir viktige faktorer for å oppleve å være inkludert.

Forord

Dette har vært en krevende og lærerik prosess. Før jeg begynte på masteroppgaven brant jeg for dette temaet, og nå som jeg er ferdig brenner jeg enda mer for temaet!

Ved at informantene har delt sine opplevelser med meg, føler jeg at jeg har fått større forståelse og innsikt i det å ha ADHD og de har gitt meg nyttig kunnskap om hvordan en kan inkludere elever med ADHD bedre. Jeg vil først og fremst takke informantene mine som har delt sine erfaringer med meg. Uten dere kunne ikke denne oppgaven blitt til.

Under en slik krevende prosess har jeg vært avhengig av å ha gode støttespiller rundt meg og det er mange som fortjener en takk. Veilederen min Heidi Mjelve har støttet og veiledet meg med konstruktive og positive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Jeg vil takke pappa'n min (det finnes dessverre ingen like) for at han alltid stiller opp og har hatt sånn tro på meg gjennom hele prosessen. Du har bidratt til å motivere meg, spesielt når jeg har stått fast til tider. Jeg vil også takke mine medstudenter for god støtte og gode samtaler. En spesiell takk til min "nabo-venninne" på lesesalen. Du har vært til stor hjelp når jeg har møtt veggen. Venninnene mine og samboeren fortjener også en takk for at de har holdt ut med meg i denne tiden. Nå er den gamle Bodil tilbake, bare med enda mer energi og glede!

Til slutt vil jeg oppsummere hvordan dagene mine har vært.

inspirerende, glede, tårer, fortvilelse, sorg, latter, hodepine, bitterhet, energi, utmattelse, lite trening, mye sjokolade, ensomt, fryd, ubehag, begeistring og kaffe har vært min bestevenn. Altså en stor berg- og dalbane. Men alt i alt har det vært verd det! Jeg sitter igjen med økt kunnskap og full av iver, lyst og energi til å komme meg ut i jobb. Jeg ser fram til å inkludere alle barn/elever jeg møter på veien.

Oslo, Mai 2013

Bodil Kaasbøll Hansen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Teoretisk grunnlag	5
2.1	Historisk perspektiv og sentrale føringer for inkludering.....	5
2.1.1	Hvor var vi? Hvor er vi? Og hvor skal vi?	5
2.1.2	Tilpasset opplæring.....	7
2.1.3	Spesialundervisning.....	9
2.2	ADHD.....	10
2.2.1	Generelt.....	11
2.2.2	Årsaksforklaringer.....	11
2.2.3	Svekkelse i atferdshemning.....	12
2.2.4	Skolesituasjonen for elever med ADHD.....	17
3	Metode.....	24
3.1	Vitenskapsteoretiske perspektiver.....	24
3.2	Valg av metode.....	25
3.2.1	Intervju som metode.....	26
3.2.2	Intervjuguide.....	27
3.2.3	Utvalgsprosedyren.....	27
3.2.1	Den praktiske gjennomføringen	28
3.3	Bearbeiding av datamaterialet	29
3.3.1	Transkripsjon.....	29
3.3.2	Analyse og koding av data	29
3.3.3	Validitet	31
3.3.4	Etiske hensyn	32
4	Presentasjon og drøfting av empiri.....	34
4.1	Det generelle inntrykket av opplevelsen av skolehverdagen	35
4.2	Diagnosen og medikamentell behandling.....	36
4.2.1	Informantenes beskrivelser av hvordan diagnosen artet seg på skolen.....	36
4.2.2	Informantenes tanker om medikamentell behandling.....	38
4.2.3	Informantenes opplevelse av å få diagnosen og åpenhet rundt den.	40
4.3	Faglig inkludering.....	42
4.3.1	Informantenes opplevelse av tilpasset opplæring.....	42
4.3.2	Informantenes egne erfaringer/opplevelser av spesialpedagogiske tilbud.....	46
4.3.3	Betydningen av det fysiske skolemiljøet.....	48
4.3.4	Informantenes forhold til de ulike skolefagene	49
4.3.5	Reaksjon på faglige krav.....	50
4.4	Sosial inkludering.....	52
4.4.1	Informantenes erfaring med jevnaldrende.....	52
4.4.2	Medelevers framprovosering av uønsket atferd	54
4.4.3	Informantenes opplevelse av friminuttene	55
4.5	Informantenes opplevelse av lærerens betydning og belønningssystemer.....	57
4.5.1	Informantenes opplevelse av lærernes betydning.....	57
4.5.2	Informantenes opplevelse av straff og belønning.....	60
4.6	Informantenes forslag til inkluderende tiltak.....	62
4.6.1	Faktorer som påvirker inkluderingen.....	62
4.6.2	Informantenes tanker rundt spesialpedagogiske tilbud.....	64

4.6.3 Informantenes forslag til undervisningsmetode	65
5 Avslutning	69
5.1 Oppsummering	69
5.1.1 Avsluttende kommentar	70
5.2 Spesialpedagogiske implikasjoner	71
5.3 Styrker og begrensninger ved denne undersøkelsen og videre forskning	71
Litteraturliste	73
Vedlegg	77

1 Innledning

”Det var fjerde time og tid for norsk. ”Ola” kommer inn sammen med resten av klassen og setter seg på sin faste plass bakerst i klasserommet. Assistenten sitter i nærheten av han. Timen starter som vanlig med tavleundervisning. Ola er ivrig og rekker opp hånden. Læreren overser dette, Ola blir frustrert og går opp til kateteret. Læreren kommanderer han tilbake på plassen sin og viser tydelig med kroppsspråket at hun ikke har forståelse for hvorfor Ola kom opp til tavla. Dette godtar han ikke, og nekter å gå ned, assistenten prøver å hjelpe til i situasjonen. Etter mye om og men får assistenten Ola til å sette seg på plassen sin igjen. Undervisningen fortsetter og læreren gir beskjed om hvilke oppgaver som skal gjøres. Ola oppfatter ikke beskjedene og rekker opp hånden. Læreren unnlater å gå bort til han. Assistenten prøver å hjelpe Ola med arbeidsoppgavene. Hun lykkes ikke med dette, og det hele ender med at Ola blir aggressiv og løper ut av klasserommet”.

Dette er en av de mange observasjoner jeg gjorde i en av praksisperiodene på masterstudiet. Gutten som dette omhandler hadde diagnosen ADHD. Situasjonen gjorde stort inntrykk på meg ved at læreren overså han totalt. Den beskrevne situasjonen er ganske typisk for flere enn ”Ola”. Dagens skole stiller krav til mestring av en del grunnleggende ferdigheter, som blant annet det å sitte rolig, lytte, organisere sin egen hverdag og memorere. Dalen (2006) understreker at alle elever ikke har de samme forutsetningene for å klare dette. En person som ikke klarer å utføre disse funksjonene vil fort få et negativt stempel og blir sett på som en ”avvikler”. Skogen (2010) poengterer at den ordinære opplæringen som praktiseres i dagens skole gir de fleste barn og unge en reell mulighet til å få en forsvarlig utdanning og opplæring. Vi vet imidlertid at de individuelle forskjellene når det gjelder prestasjonsnivå er så store at de elevene som befinner seg på ytterpunktene av skalaen, ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen er altså tilpasset den store gruppen på midten, jo lengre ut på sidene et barn befinner seg, jo vanskeligere vil det bli å gi tilpasset opplæring innenfor klasserommet (Rønhovde, 2010). Det kan stilles spørsmål om gjennomsnittseleven virkelig finnes, noe som tidligere utdanningsminister Kristin Clemet også stiller spørsmål ved (Clemet, 2012,2004, ref. i Rønhovde, 2010). Det er derfor en viss risiko for at skolen er optimalt tilpasset en elevgruppe som ikke eksisterer. Etter at utviklingen av enhetsskolen startet i 1936 har integrering og senere inkludering vært i fokus. Enhetsskolen har hatt som mål å samle ulike grupper av elever, på tvers av ulikheter under samme tak (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). I dag brukes ofte betegnelsen ”fellesskolen” på den offentlige skolen. Det

følger av § 8-1 i opplæringsloven (1998) at alle grunnskoleelever har rett til å gå på den skolen som ligger nærmest eller den skolen en tilhører. Dette viser at *alle* elever har rett til å gå på ordinære skoler uavhengig av evner, forutsetninger eller diagnose. Videre legges det vekt på at fellesskolen skal være en arena hvor alle skal være likeverdige deltakere og at alle har rett på tilpasset opplæring. Det følger av § 1-1 i Opplæringslova (1998) at elevene skal utvikle kunnskap, holdninger og dyktighet for å kunne mestre livet sitt og for å kunne delta i arbeid og fellesskapet i samfunnet. For å lykkes med dette er det en forutsetning at de er inkludert i klassen. Det vil si at elever med ulike diagnoser har rett på å være en del av fellesskapet.

Praksisfortellingen fikk meg til å tenke over om de sårbare barna er inkludert i klasserommet. Her tenker jeg spesielt på elever med ADHD. Det er gjort en del forskning på forekomsten av ADHD, men forskningsresultatene varierer ut fra hvilke kriterier en setter for å si at en person har ADHD, og hvilken forskningsmetode en bruker. I følge Folkehelseinstituttet (2007) vil det gjennomsnittlig være ett barn med diagnosen ADHD i hver skoleklasse, og dette viser noe av omfanget av problematikken.

I Danmark er det gjennomført et eget forskningsprosjekt som har kartlagt all forskning, både nasjonalt og internasjonalt, som finnes om effekt og pedagogisk innsats ved inkludering av barn med særlige behov i grunnskolen. Kartleggingen gjelder ca. 300 studier over en 20-årsperiode. De har spesielt tatt for seg 65 studier hvorav 15 % (ca. 10 studier) har sett på virkningene av inkludering av elever med ADHD. I rapporten fremkommer ingen studier som har hatt hovedfokus på elevenes egen opplevelse av inkludering i skolen. I rapporten påpeker man at det ikke fins noen systematisk oversikt i Skandinavia over den forskningen som er gjennomført ut fra en pedagogisk synsvinkel. Det påstås at det mangler kunnskap innenfor feltet. Dette gjelder da også forskning om hvordan elevene sikres inkludering i samfunnet (Larsen, Dyssegaard, & Tiftikci, 2012). Ut i fra det materialet jeg har gått gjennom har jeg ikke funnet forskning som går direkte på elevens opplevelse av å føle seg inkludert.

Imidlertid er det mange mindre forskningsprosjekter, blant annet masteroppgaver, som tar for seg ADHD og inkludering. Bjugstad (2006) har i sin masteroppgave tatt for seg hvordan barn med ADHD oppfatter sin skolehverdag. Men hun tok ikke for seg opplevelse av inkludering spesielt. Krueger og Kendall (2001) har utforsket egne beskrivelser hos ungdom med ADHD-diagnosen. Funnene viser at ungdommene først og fremst definerer seg selv ut fra diagnosen. Men forskerne går ikke nærmere inn på hva dette har å bety for inkludering.

Tangen, Edvardens, og Kaarstein (2007) har skrevet en artikkel som omhandler forskning på opplevd skolekvalitet før og etter diagnostisering hos jenter med ADHD. Undersøkelsen dokumenterer at elevene følte seg bedre ivaretatt av lærerne etter diagnosen.

Avslutningsvis i artikkelen påpeker forskerne at det er behov for mer forskning på samspill mellom lærere og elever med ADHD. St.meld.nr.18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) viser til en oppsummering av norsk spesialundervisning hvor det hevdes at det mangler forskning ”innenfra” klasserommet. Det vil si kunnskap om hva som skjer i klasserommet når den felles målsetningen om blant annet inkludering skal settes ut i livet. Det fremkommer av meldingen at ”elevens stemme” i liten grad kommer fram.

Den relativt omfattende forskningen på barn med ADHD gjenspeiler også at ADHD er et omdiskutert tema både i media, i skolen og blant mennesker generelt. De aller fleste har en mening/oppfatning om hva ADHD er, og da gjerne i negativ forstand. ADHD er et sentralt tema innenfor spesialpedagogikken og står sentralt i masterstudiet i psykososiale vansker. Det er stort fokus på uro i skolen generelt og ADHD kan være en del av årsaksforklaringen til uroen. I denne oppgaven er jeg interessert i å få bedre forståelse om hvordan personer med ADHD opplever å være inkludert i skolen. Fenomenet opplevelse står sentralt og fokuset vil ligge på informantenes opplevelse av å være inkludert. Ved å gjennomføre denne masteroppgaven ønsker jeg å bidra til at fagmiljøet kan få bedre kunnskap om hvordan elever med ADHD kan inkluderes bedre i skolehverdagen. Med dette som bakgrunn og formål, blir problemstillingen for denne masteroppgaven:

Hvordan har tidligere elever med ADHD i grunnskolen opplevd å være inkludert i klassen?

Få studier har tatt utgangspunkt i barn med ADHD som kilde til informasjon i søken etter å forstå deres situasjon. Ved å intervju personer med ADHD vil jeg få førstehåndskunnskap i motsetning til annenhåndskunnskap slik som intervjuer av foreldre og lærere ville gitt.

Begrepsavklaring:

ADHD skyldes en ubalanse i hjernekjernen, noe som fører til hyperaktivitet, impulsivitet og oppmerksomhetsvansker (Rønhovde, 2010). Barkley (2001) hevder at ubalansen består av en svekkelse i atferdshemning mer enn i en svekkelse av oppmerksomhetsfunksjonen.

I avsnitt 2.2 gis en mer utdypende fremstilling av ADHD.

Inkludering oversatt fra latin betyr å omfatte, innbefatte. Inkludering handler om at alle elever skal ta en del av fellesskapet og føle en tilhørighet til skolen/klassen (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005)

Tidligere elever er personer med ADHD-diagnosen som har vært elever i grunnskolen, og som i dag har avsluttet grunnskolen.

Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven har fokus på ADHD og inkludering av elever med ADHD i skolen. Både offentlige dokumenter og føringer som omhandler hvordan skolen skal inkludere elever med ADHD og relevant teori vil bli belyst. Oppgaven består av 4 kapitler. Første kapittel inneholder en kort presentasjon, hvor blant annet problemstillingen blir belyst. Det andre kapitlet tar for seg aktuelle offentlige utredninger og føringer i forhold til oppgavens tema, Barkleys kombinasjonsmodell og skolesituasjonen for elever med ADHD. Det tredje kapitlet omhandler metode, hvor vitenskapsteoretiske perspektiver, valg av metode, beskrivelse av analyse og kodingen av data, samt oppgavens validitet og til slutt etiske betraktninger er beskrevet. I kapittel fire presenteres resultatene, og de blir analysert og drøftet i forhold til teori. Det siste kapitlet omhandler oppsummering og konklusjoner fra de viktigste funnene fra datamaterialet.

Teoretisk referanseramme

I denne oppgaven har jeg benyttet meg av ulike typer kilder, både primær- og sekundærkilder, forskningsbaserte og ikke forskningsbaserte kilder (tidsartikler, forskningsbaserte teoretikere, offentlige utredninger osv.). Jeg bygger imidlertid denne oppgaven hovedsakelig på Russel Barkleys teori om ADHD, da han regnes som en av de fremste innenfor fagfeltet. Det finnes en rekke sekundærkilder som tar utgangspunkt i Barkleys oppfatning av ADHD-diagnosen, men jeg velger hovedsakelig å gå til primærkilden. Sekundærkildene inneholder heller ikke andre synspunkter på elevens egne opplevelser av å være inkludert som er tema for denne oppgaven. Inkludering og ADHD er begge områder med stort teoritilfang. I en slik oppgave er det umulig å få med hele spekteret rundt temaene. Jeg vil derfor understreke at det finnes andre teorier, synspunkter og vinklinger enn det jeg har tatt for meg i denne oppgaven.

2 Teoretisk grunnlag

For å belyse problemstillingen: hvordan har tidligere elever med ADHD i grunnskolen opplevd å være inkludert i klassen, er det nødvendig å se nærmere på begrepet inkludering. Fra helt tilbake til 1960 har integrering vært et tema, og begrepet inkludering har i de siste 10-15 årene stått sentralt i utdanningspolitikken. Kapittelet er delt inn i to hoveddeler, dette for å skille mer generelt stoff om inkludering fra det mer spesielle om hvordan elever med ADHD fungerer og er inkludert i skolen. Den første delen tar for seg de mer formelle rammebetingelsene rundt enhetsskolen/fellesskolen, og hvordan den har beveget seg fra integrering til inkludering. Denne delen rettes inn mot ulike lovverk og føringer som ligger til grunn for inkludering i fellesskolen. Den andre delen omhandler diagnosen ADHD, og her vil Barkleys kombinasjonsmodell bli belyst og til slutt settes fokuset på skolesituasjonen til elever med ADHD.

2.1 Historisk perspektiv og sentrale føringer for inkludering

2.1.1 Hvor var vi? Hvor er vi? Og hvor skal vi?

På slutten av 1960 tallet ble begrepet ”integrering” belyst i debatten om undervisningstilbud for funksjonshemmede. Med ”integrering” mener man at enkelte deler settes sammen til en helhet (fokus på individet og hvordan det skulle plasseres). Etter endringer i grunnskoleloven i 1975 ble det slått fast at alle elever hadde rett til opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger. Begrepet ”Inkludering” ble introdusert i 1990-årene som en reaksjon mot integreringsbegrepet. Med begrepet inkludering ønsket en derimot å få poengtert at skolen skulle utformes slik at den rommer alle elever, også elever med spesielle behov (Dalen, 2006). Salamanca-erklæringen er et viktig internasjonalt dokument når det gjelder inkludering av elever med spesielle behov (Bjørnsrud, 2012). Norge, 91 andre nasjoner samt flere internasjonale organisasjoner undertegnet denne erklæringen. Dette gjorde at begrepet inkludering for fullt kom inn i norsk utdanningspolitikk. Dokumentet ble vedtatt i 1994 av Unesco (FN) og omhandler prinsipper for opplæring av personer med spesielle behov. Handlingsdokumentet gir en overordnet guide om hvordan en skal organisere og planlegge spesialundervisningen (UNESCO, 1994). Inkludering er et overordnet prinsipp i den norske skolen og ble for alvor satt på dagsorden i grunnskolereformen (L97) (Reform 97, 1997),

hvor det fremkommer at elevene skal være både sosialt og faglig inkludert. Førstnevnte handler om at elevene opplever seg selv som en verdifull og naturlig del av fellesskapet. Sistnevnte handler om at elevene skal føle seg som en verdifull bidragsyter til de oppgaver/krav som undervisningen stiller (Alenkær, 2008). Skolen omfatter og involverer en betydelig del av barne- og ungdomstiden. Derfor er det svært viktig at eleven føler seg sett og som en del av fellesskapet (Bjørnsrud, 2012). Inkludering er både en prosess og et mål. Det er ulike måter å inkludere elevene på, det betyr ikke nødvendigvis at alle elever må oppholde seg i samme rom, men alle skal føle en tilhørighet til læringsfellesskapet som skjer i det rommet (Bjørnsrud & Nilsen, 2012)

Begrepet inkludering kan forstås på ulike måter. I Norges offentlige utredninger, nr. 18, blir det understreket at inkludering rommer ”meningsfylt samhandling” og ”aktiv deltakelse på egne premisser” (Kirke- utdannings - og forskningsdepartementet, 1995). Begrepet kan forstås både fra et individperspektiv og et samfunnsperspektiv. Individperspektiv betyr at fokus er rettet mot behovene til det enkelte barn. Og det er dette perspektivet jeg vil legge til grunn i oppgaven. Et klarere samfunnsperspektiv finner vi i Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). Dersom vi skal bedømme hvor god inkluderingen er, trenger vi en avklaring på hva som ligger i begrepet. Og vi trenger kriterier for hva inkluderende skole er. Skaalvik og Skaalvik (2005) skiller mellom tre typer kriterier for en inkluderende skole. Ramme -, prosess-, og opplevelseskriterier. Med rammekriterier mener de skolens tilgang på ressurser i vid forstand. For å gi tilpasset opplæring er det for eksempel nødvendig med lærerressurser, egnede læremidler og alle må være innforstått med hva som ligger i inkludering og ønske dette. Tilgangen på ressurser kan være helt avgjørende for skolens mulighet til å utvikle seg som en inkluderende skole. Prosesskriteier handler om hvordan skolen gjennomfører inkluderingsarbeidet, for eksempel hvordan de tilrettelegger for at alle elever skal kunne delta i klassefellesskapet. Opplevelseskriterier handler om hvordan elevene selv opplever skolen. Hvordan opplever den enkelte elev mestring, sine egne ferdigheter, trygghet, motivasjon og hvordan de er inkludert i klassen. En inkluderende skole kjennetegnes ved at den har et inkluderende miljø, hvor alle blir akseptert, og hvor alle føler seg inkludert. I St.meld. nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) fremkommer det at det er viktig å fjerne sosiale forskjeller for at alle skal føle seg inkludert. Dette kan gjøres ved tidlig innsats, høy lærer- og skolelederkompetanse, gode systemer og vurderinger, tilbakemelding og variasjon i opplæringen.

I Sverige har en av landenes minste kommuner (Västra Götaland) blitt et forbilde når det gjelder inkludering av elever som viser utfordrende atferd. De har kommet fram til at det ikke hjelper å ta disse elevene ut av klasserommet, men derimot å hjelpe de i klasserommet. De har blant annet benyttet seg av tolærersystemet, og de har laget en fysisk samleplass som elever med behov for ekstra hjelp kan gå til utenfor den ordinære undervisningen. De har forandret syn på elevene fra å se på de som eier av problemet til å ta innover seg at det er skolens jobb å sørge for at de også lykkes i skolen (Jelstad, 2013).

Alenkær (2008) poengterer at: ”*Der hvor eleven opplever seg inkluderte, der er elevene inkludert*” (s. 22). Inkludering er en forutsetning for likeverdig og tilpasset opplæring. Prinsippene om en likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring henger tett sammen (Utdanningsdirektoratet, 2011)

2.1.2 Tilpasset opplæring

Skolen omfatter og involverer en betydelig del av barn – og ungdomstiden. Derfor er det svært viktig at eleven føler seg sett og en del av fellesskapet (Bjørnsrud, 2012). Alle skoler i Norge må forholde seg til rettigheter og plikter som fremkommer i opplæringsloven. Opplæringsloven (1998) legger føringer for hvordan opplæringen og skolegangen skal gjennomføres. Den står derfor sentralt når vi snakker om inkludering. Loven er delt inn i flere kapitler. Kapittel 1 tar for seg formål, virksomhet og tilpasset opplæring og det er i dette kapittelet vi finner § 1-3 *tilpasset opplæring og tidlig innsats*. Det fremgår av denne bestemmelsen at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Begrepet tilpasset opplæring ble introdusert ved endringene i grunnskoleloven i 1975 (og ble for første gang lovfestet for alle elever i 1998, den gang i § 1-2). Begrepet har stått sentralt i hele perioden etter at det ble introdusert (Dalen, 2006). Med *tilpasset opplæring* menes at: skoleeiere, opplæringsstedets ledelse og personalet har plikt til å gi en god og forsvarlig opplæring ut i fra elevenes evner og forutsetninger. Det understrekes at tilpasset opplæring ikke innebærer at all opplæring skal individualiseres, men at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjoner hos dem som får opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2011). I St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) fremkommer det at tilpasset opplæring er et virkemiddel for læring og ikke et mål i seg selv. I denne meldingen understrekes det at alle elever i arbeidet med fagene skal møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Med tilpasset opplæring

tenker man først og fremst på den enkelte, men med utgangspunkt hvordan situasjonen fungerer for fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2011). For å kunne møte mangfoldet blant elevene kreves det variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (Bjørnsrud, 2012; Buli-Holmberg & Nilsen, 2010).

I en inkluderende skole må tilpasset opplæring foregå både i ordinær undervisning og i spesialundervisningen. Slik skolen fungerer i dag vet vi gjennom erfaring og forskning at skolen ikke har lyktes med å tilrettelegge for læring hos alle elever (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). Dette fremkommer blant annet i St.meld. nr. 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Videre påpekes det at skolen forsterker sosiale forskjeller i stedet for å løfte fram det beste i hver enkelt. Den mest vanlige måten å forstå begrepet tilpasset opplæring på er å rette fokuset mot den enkelte elev når eleven har problemer i skolen, blant annet på individuelle utviklingsplaner, arbeidsplaner, læringsstiler, ansvar for egen læring, ulike gruppeinndelinger, steg-ark, mappevurdering, spesialundervisning, segregering osv. Dette benevner Bachmann og Haug (2006) som smal forståelse av begrepet. Dette i motsetning til vid forståelse hvor en har fokus på fellesskapet og vektlegger sosial deltagelse for alle elever (Bachmann & Haug, 2006).

For å oppnå tilpasset opplæring er det avgjørende at man tar utgangspunkt i eleven under alle omstendigheter. I denne forbindelsen belyser Skogen (2010) teoritradisjonen Total quality management (TQM). Her legges det vekt på fokus på eleven, kontinuerlig forbedring, helhetlig tilnærming og kompetanseheving. Lærere er den største gruppen som er avgjørende for elevens læring (Skogen, 2010). Lærertetthet er et viktig moment for å oppnå god kvalitet i arbeidet med tilpasset opplæring (Bjørnsrud, 2012)

Både Foros (2007) og Frost (2009) er skeptisk til at tilpasset opplæring kun er positivt (Kunnskapsdepartementet, 2009). Foros (2007) frykter at tilpasset opplæring kan ende med at elevene må forvalte sin egen virksomhet, noe som ikke alle elever har evner og forutsetninger til. Deres kritikk av tilpasset opplæring går ut på at det foreligger lite konkret veiledning til hvordan den enkelte lærer skal gjennomføre denne type opplæring. Det er derfor en fare for at elevene selv får for stort ansvar for sin egen tilpassede opplæring. Individuelt tilpasset opplæring kan også føre til utstøtingsmekanismer (Kunnskapsdepartementet, 2009). Ut i fra

dette vil det alltid være noen som har behov for ekstra tilrettelegging, blant annet spesialundervisning.

2.1.3 Spesialundervisning

En skole for alle forutsetter at opplæringen legges til rette slik at den når frem til elever med ulike evner, anlegg og forutsetninger. Hver lærer må kunne forholde seg til forskjellighet. I kjølvannet av denne erkjennelsen har faget spesialpedagogikk vokst frem (Skogen, 2010). Det fremkommer i § 5-1 i opplæringsloven (1998) at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning. På starten av 1960 tallet ble det for alvor satt søkelys på innholdet i begrepet spesialundervisning (Dalen, 2006). Det ble fokusert på at historien om spesialpedagogikk på den ene siden dreide seg om segresjon, det vil si stigmatisering av elever med spesielle behov løsrevet fra skoleverket, og på den annen side spesialpedagogikk som en forutsetning for samfunnsdeltakelse og tilhørighet (Bakke, 2011). Årsaken til at spesialpedagogikken ble satt på dagsorden var målet om en skole for alle. Dette forutsatte at alle var integrerte i skolehverdagen. Den rådende oppfatningen har vært at segregering til en viss grad har vært nødvendig for senere integrering og inkludering (Dalen, 2006). Dette for å gi elevene tilstrekkelig opplæring. Spesialundervisning blir ofte sett på som en måte å sikre tilpasset opplæring på, for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen (Bachmann & Haug, 2006). Visjonen om en skole for alle har ført til alternative løsninger som ofte har ført til segregerende tiltak i arbeidet mot inkludering og integrering (Fasting, 2011). Spesialundervisning kan forstås som forsterket støtte til enkelte elevers læring. Det er noe uenighet om hvilke tiltak som skal iverksettes for å inkludere elever med spesielle behov (Dalen, 2006). Videre understrekes det at spesialundervisningen må utvikles i samspillet mellom å ivareta mangfoldet og å utvikle fellesskap (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). I St.meld.nr 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) viser de til at målet er å minske antall elever som trenger spesialundervisning og at skolen skal tilby en likeverdig og inkluderende opplæring for alle. Det har vært en betydelig øking av antall norske elever som mottar spesialundervisning. Dette til tross for at den politiske og faglige satsingen har tatt utgangspunkt i prinsippet om tilpasset opplæring (Fasting, 2011). I 2010 fikk vel 51.000 elever spesialundervisning etter enkeltvedtak. Årsaken til dette er at elevene har svært lite utbytte av den vanlige undervisningen, og er avhengig av spesialundervisning for å få læringsutbytte. Hvordan

spesialundervisningen foregår er avgjørende for at eleven ikke skal bli utsatt for stempling og nedvurdering både fra omgivelsene og sitt eget selvilde (Bakke, 2011).

Skaalvik & Skaalvik (2005) har i sin forskning funnet at spesialpedagogiske tiltak i for eksempel små grupper atskilt fra klassen noen timer i uka ikke trenger å være negativt. Nordahl, Manger, Sørli & Tveit (2005) fremhever det motsatte, at det er best for eleven å være i klassen, ha en god relasjon til læreren og de andre barna. I dagens skole finner vi eksempler på begge formene, både spesialpedagogiske tiltak i små grupper og spesialpedagogiske tilbud i klassen. Men uavhengig av hvilken løsning som har blitt valgt har fokuset på inkludering gitt skolen større ansvar for å gi et tilbud som er tilstrekkelig for alle elever. Dette stiller store krav til lærerne som må tilegne seg spesialpedagogisk kunnskap for å kunne møte dette kravet. Det vil også kreve endringer innenfor spesialpedagogikken, da målgruppen skal integreres i klassen (Skogen, 2010). I St.meld.nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) påpekes det at meldingens fokus på den allmenne retten til læring ikke må gå på bekostning av spesiell tilrettelegging for de som har behov for det. Videre fremheves det i stortingsmeldingen at “en opplæring som organiseres ut fra forestillingen om «normaleleven», eller som ensidig reflekterer majoritetskulturens verdier og erfaringsverden, vil ikke kunne gi en likeverdig opplæring til alle” (s.18).

Hvordan tilpasset opplæring og spesialundervisning foregår vil være avgjørende for inkluderingen. Det understrekes i St.meld.nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) at et av målene er å gi spesialundervisning slik at det ikke medfører segregering av barn og unge. Det er hensynet til hva som er barn og unges beste som skal være avgjørende. For å kunne inkludere elever med ADHD må en først og fremst ha kunnskap om ulike utfordringer de kan ha, dette gjøres ved å ha innsikt om hva diagnosen omhandler.

2.2 ADHD

Dette kapittelet omhandler diagnosen ADHD. Her vil mulige årsaksforklaringer og medikamentell behandling bli presentert. Tilleggsvarer som er knyttet opp mot ADHD vil ikke bli presentert, da dette ikke står sentralt for besvarelsen for problemstillingen. Videre vil Russel Barkleys teori og hans kombinasjonsmodell bli behandlet. Russell Barkley regnes som en av de fremste innenfor fagfeltet. Innledningsvis vil jeg understreke at diagnosen kun er en

liten del av eleven og at elever med ADHD, som alle andre, har mange sterke og positive egenskaper. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg se på skolesituasjonen til elever med ADHD.

2.2.1 Generelt

ADHD er en nevrologisk forstyrrelse som først og fremst innebærer økt uro og vansker med oppmerksomhet. ADHD står for Attention Deficit Hyperactivity Disorder. ADHD-diagnosen blir i hovedsakelig delt inn i tre hovedtyper; hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsproblemer (Rønhovde, 2010; Zeiner, 2004). Impulsivitet, hyperaktivitet og oppmerksomhetssvikt er fenomener som i seg selv ikke er unormalt. Det er spørsmål om i hvilken grad disse egenskapene dominerer en persons atferd (Bryhn, 2004). Omfanget av ADHD varierer avhengig av hvilke diagnosekriterier som legges til grunn. Verdens helseorganisasjon (WHO) opererer med en egen diagnosemanual, International Classification of Diseases (ICD). I denne manualen betegnes atferden som Hyperkinetisk forstyrrelse. For å få diagnosen Hyperkinetisk forstyrrelse må man oppfylle kriteriene for både oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet/impulsivitet. Mens den amerikanske diagnosemanualen DMS-IV (Diagnostic and Statistic Manual of Diseases) benevner problematferd som ADHD. Kriteriene for DMS-IV er at en må oppfylle en av tre kategorier. Dette gir statistisk langt færre med diagnosen Hyperkinetisk forstyrrelse (1%) enn med diagnosen ADHD (3-5 %)(Rønhovde, 2010). Dette tilsvarer i gjennomsnitt omtrent en av 30 barn eller som Gillberg (1996) uttaler: "En i varje klass". Hovedforskjellen mellom de to diagnostiseringsmanualene er vektleggingen av diagnosekriteriene. Det meste av litteratur om ADHD tar utgangspunkt i kriteriene for det amerikanske diagnostiseringskriteriet. Slik vil jeg også bruke ADHD-begrepet videre i denne oppgaven.

2.2.2 Årsaksforklaringer

Helt siden begynnelsen av 1900 tallet har forskere vært opptatt av å finne årsaken til atferdsforstyrrelser som ADHD. Forskning fram til i dag har ikke på en entydig måte, klart å identifisere noen klare årsaksforhold. ADHD er et resultat av flere faktorer og forekommer i tillegg til andre vansker. Ren ADHD forekommer relativt sjelden. Det er vanlig at barn og unge med ADHD sliter med andre ting i tillegg til de direkte ADHD-symptomene (Zeiner, 2004). Ulike forskere har kommet til at ADHD kan ha et nevrobiologisk og genetisk grunnlag. Det vil si at ADHD skyldes en ubalanse i hjernekjernen og ikke en påviselig hjerneskade eller rene miljømessige forhold (Barkley, 2001). Barkley (2001) har gjennom

sine forsøk med eneggede tvillinger funnet at opp til 80% kan forklares med arv. Andre studier viser at mellom 30 til 50 % kan forklares med arv fra et nært familiemedlem. Andre faktorer som kan påvirke er komplikasjon i forbindelse med svangerskap og fødsel. Røyking og alkohol kan virke ugunstig inn på hjernens utvikling i fosterlivet.

Medisin:

Siden ADHD kjennetegnes av årsaksfaktorer som arvelighet og ubalanse i hjernen, er man kommet fram til at medisinsk behandling er et alternativ for å fungere optimalt til daglig (Rønhovde, 2010). Ubalanse i hjernen vil si at de har en ubalanse i dopaminnivået. Forenklet sagt påvirker dopaminnivået hvor effektivt ulike områder i hjernen kommuniserer med hverandre (Nordahl et al., 2005). Medikamentene påvirker signalstoffet som er i ubalanse i hjernen slik at man får normalisert en nevrokjemisk ubalanse. På denne måten vil personer med ADHD få utnyttet evnene maksimalt. Det vil si at man blir verken mer intelligent, skoleflink eller sosial kompetent av medisinsk behandling. Men ikke alle med ADHD trenger medisin, for noen vil tiltak med grensesetting, struktur, støtte for selvbildet og tett oppfølging av spesialundervisning være nok (Rønhovde, 2010). Medisin kan være effektivt til å redusere hyperaktivitet og dårlig impulskontroll, til å forbedre oppmerksomhet, til å regulere humør, redusere tvangshandlinger og angst generelt, til å redusere tics, fremkalle søvn og hjelpe ustadige, aggressive barn til å være mindre aktive (Greene, 2011). Når medisinen fungerer godt og etter sin hensikt vil det gi eleven en helt annet situasjon på skolen (Slåttøy, 2002). Men medisinen virker ikke på alle, i omtrent 20 % av tilfellene har de ingen effekt eller pasientene får så store bivirkninger av behandlingen at den må avbrytes (Nordahl et al., 2005). Ofte vil pedagogiske og strukturelle tiltak ha svært god effekt kombinert med medikamentell behandling (Rønhovde, 2010; Slåttøy, 2002). Retten til inkludering gjelder alle uansett medisiner og/eller diagnose. I denne oppgaven vil jeg derfor ikke gå nærmere inn på betydningen av medisiner.

2.2.3 Svekkelse i atferdshemning

Barkley påpeker at man i 30 år har hevdet at ADHD består i en funksjonssvekkelse i form av overdreven motorisk aktivitet (hyperaktivitet), mangelfull motorisk hemning (impulsivitet) og uoppmerksomhet (konsentrasjonsvikt). Og etter hvert har man lagt stadig større vekt på oppmerksomhetsproblemene som hovedforklaring på atferdsforstyrrelsen. Barkley (2001) hevder at ADHD i langt høyere grad består i en svekkelse av atferdshemning enn i en

svekkelse av oppmerksomhetsfunksjon. Dette i form av mangelfull responshemming. Problemer med atferdshemning innebærer en svikt i hjernens evne til å hemme eller utsette impulsstyrt atferd lenge nok til at man analyserer situasjonen og vurderer hvilken atferd som er egnet. Dette igjen fører til skader på de ulike nevropsykologiske funksjoner.

Barkley (2001) beskriver atferdshemning som en tredelt prosess som skal hindre oss i å utføre uegnet atferd. Dette ved å hemme reaksjoner som oppstår umiddelbart, avbryte igangsatte reaksjoner og forhindre at utenforliggende hendelser forstyrrer en handling som er i ferd med å utløses. Den mangelfulle atferdshemningen medfører en forstyrrelse av de fire eksekutive funksjonene, som utgjør selvreguleringen (Barkley, 2001). Dersom man klarer å hemme atferden vil dette kunne føre til at man klarer å nyttiggjøre seg de eksekutive funksjonene.

Barkley har på bakgrunn av Bronowskis teorier (Barkley, 2001) og også andre teoretikere utviklet en kombinasjonsmodell. Han har i flere omganger videreutviklet Bronowskis teorier for også å gjelde for de med ADHD. Kombinasjonsmodellen omhandler fem eksekutive funksjoner. I oppgaven vil fire av disse bli belyst, den femte er den motoriske kontrollfunksjonen. Og det er først når de fire andre fungerer sammen at personen får mulighet til å ha kontroll over denne funksjonen. Denne femte funksjonen blir derfor ikke eksplisitt omtalt i denne oppgaven.

Barkleys kombinasjonsmodell

Barkley (2001) beskriver atferdshemning som en tredelt prosess som skal hindre oss i å utføre uegnet atferd. Dette ved å hemme reaksjoner som oppstår umiddelbart, avbryte igangsatte reaksjoner og forhindre at utenforliggende hendelser forstyrrer en handling som er i ferd med å utløses. Den mangelfulle atferdshemningen medfører en forstyrrelse av de fire eksekutive funksjonene, som utgjør selvreguleringen (Barkley, 2001). Dersom man klarer å hemme atferden vil dette kunne føre til at man klarer å nyttiggjøre seg de eksekutive funksjonene. De eksekutive funksjoner styrer våre tankeprosesser slik at vi tenker oss om før vi handler. Brown (2005) betegner de eksekutive funksjonene som hjernens direktør. Barkley (2001) mener at eksekutive funksjoner er våre selvkontrollerende handlinger, d.v.s målrettet atferd og ønsket om å vise en atferd som vil være mest gunstig på lang sikt. Begrepet eksekutive funksjoner rommer elementer som selvrettede handlinger, organisering av atferd i tid, anvendelse av indre tale, regler og planer, utsettelse av behovstilfredsstillelse og

målettet, formålsbestemt, innsatskrevende og tilsiktet handling. Barkley (2001) vektlegger fire eksekutive funksjoner som trengs i selvregulering. De fire eksekutive funksjonene er avhengig av inhibisjon (evne til å stoppe en pågående eller planlagt handling) og respons for å fungere adekvat. Barkley (2001) hevder den primære forstyrrelsen er manglende evne til inhibisjon. Dårlige inhibitoriske eksekutive funksjoner er det som ligger til grunn for de sekundære forstyrrelsene i de fire overnevnte eksekutive funksjonene.

Nonverbal arbeidshukommelse

Med nonverbal arbeidshukommelse menes evnen til å forlenge en opplevelse i sanseapparatet slik at en får analysert og lagret den på et eget sted i langtidsmminnet (Rønhovde, 2010). På denne måten kan den nyttiggjøres senere. Arbeidshukommelsens viktigste oppgave er å sørge for at atferden blir korrekt organisert (Barkley, 2001). Personer med ADHD vil ikke være i stand til å fastholde informasjon mentalt, på en slik måte at de nyttiggjør seg den på riktig tid. Dette fordi de i større grad enn jevnaldrende blir påvirket av konteksten (Barkley, 2001). Dette kan føre til at man har problemer med å lære av tidligere erfaringer og det blir dermed vanskelig å forberede seg på det som kommer til å skje (Rønhovde, 2010).

Evnen til forsinket respons er en forutsetning for arbeidshukommelse, og personer med ADHD vil i høy grad være påvirket av de nære hendelser og konsekvensene av disse. De vil ha mindre fokus på konsekvenser som vil inntre på lang sikt. Det er blitt forsket på barn med ADHD og tidsperspektivet. Barna er for eksempel blitt bedt om å trykke på en knapp ved begynnelsen og slutten av en måling. De blir deretter bedt om å vurdere hvor lang tid som var gått etter 15,20,60 sekunder (Cappella, Gentile & Juliano, ref. i Barkley, 2001) Resultatene viser at personer med ADHD har en tendens til å overvurdere tiden, dette vil si at de opplever at tiden går langsommere enn jevnaldrende. Dette medfører at personer med ADHD ofte kan ha problemer med å ”time” den forberedte atferden, da de opplever at tiden går langsommere enn hva den faktisk gjør (tidsblindhet). Barkley (2001) understreker at hovedproblemet ikke er langtidslagring av informasjonen, men at det å bruke eller hente den relevante informasjonen frem til riktig tid og situasjon ser ut til å være en utfordring. I samhandling med andre vil personer med ADHD møte på utfordringer når ting skal skje i framtiden, dette vil hemme de i sosiale sammenhenger, da de mangler en vesentlig ferdighet i form av riktig tidsperspektiv.

Verbalt arbeidshukommelse/internalisering av talen

Forskning viser at personer med ADHD ikke har større problemer enn andre med å lagre og gjenkalle enkel informasjon. Det er først når de skal huske og gjengi mer komplekse verbale informasjonsmengder over lengre tid at problemene viser seg. Når det gjelder å regulere egen atferd vil alle bruke en form for indre tale, som vil kunne dirigere og veilede den enkelte gjennom handlinger (Rønhovde, 2010). En slik indre tale er avhengig av språket. Gjennom den indre talen kan man forestille seg hypotetiske budskaper og reaksjoner og teste dem før man velger en handling. Den indre talen er svakt utviklet hos barn med ADHD, noe som fører til problemer med å forholde seg til regler og instruksjoner. De kan også lett velge feil handlingsalternativ.

Hos barn med ADHD vil atferden i stor grad bestemmes av konteksten der og da (Barkley, 2001). Den indre talen og de nonverbale former for arbeidshukommelse er viktig for den enkeltes mentale liv. Det mentale livet hos personer med ADHD vil derfor i større grad enn hos andre være preget av eksternaliserte instruksjoner om hvordan man skal oppføre seg enn internaliserte normer for oppførsel. Undersøkelser viser da også at det er vanskeligere for barn med ADHD enn jevnaldrende å motstå forbudte fristelser. Moralsk tenkning er avhengig av indre tale og arbeidshukommelse. Moralsk tenkning har vist seg å være mindre velutviklet hos hyperaktive-impulsive barn og barn med ADHD. Barkley (2001) hevder at det som er vanskelig for personer med ADHD er ikke å vite hva de skal gjøre, men å gjøre hva de vet, og det når det bør gjøres. Denne observasjonen er underbygget av en undersøkelse utført av Greve, Williams og Dickens (ref.i Barkley, 2001) der barn med ADHD hadde tydelige vanskeligheter med å utføre en oppgave der rammene var tydelig forklart i forkant.

Selvregulering av effekt, motivasjon og aktiviering

Selvregulering handler om å regulere følelser og generere motivasjon slik at atferden vedvarer over tid (Rønhovde, 2010). Indre tale er en forutsetning for å skape indre motivasjon når det er mangel på ytre motivasjon. Responsforsinkelse er en forutsetning for at atferden i forhold til en hendelse skal bli indrestyrt og gjennomtenkt. Barkley (2001) hevder at personer med ADHD kan ha større vanskeligheter med å skape indre motivasjon og gjenkjenne tidligere situasjoner og hva som motiverte de til handling. Dette vil føre til at de vil ha større vanskeligheter enn jevnaldrende med å følge regler, instruksjoner og bruke disse på en slik måte at atferden blir gjennomtenkt og målrettet. Dette medfører også at de kan ha problemer med å legge planer for framtiden. Personer med ADHD kan også ha vansker med

å ta andres perspektiver og de kan ha vanskeligheter med å forstå at andre føler/tenker annerledes enn de selv.

Barkley (2001) hevder at personer med ADHD reagerer mer emosjonelt enn andre. De reagerer ofte spontant og får ikke analysert og evaluert situasjonen (Rønhovde, 2010). Hvis en kommer opp i en ubehagelig situasjon eller får en negativ tilbakemelding, ville de fleste av oss ta i bruk indre tale og vurdert hvor viktig denne hendelsen var og reagere adekvat i forhold til dette. Hos barn med ADHD vil disse evnene være svekket og de vil i større grad reagere impulsivt og åpent, noe som lett kan føre til sosiale problemer. Barkley understreker at personer med ADHD reagerer mer emosjonelt enn andre, noe som vil virke negativt (Barkley, ref. i Rønhovde, 2010).

Personer med ADHD vil ofte ha større vanskeligheter med å føle inni seg (sitt indre jeg) og benytte seg av indre motivasjon. For at de skal holde på med en oppgave over tid og utsette sin behovstilfredsstillelse er de avhengig av umiddelbar, ytre belønning (Barkley, 2001). I skolesammenheng er det derfor viktig å ta utgangspunkt i motiverende faktorer. Mestring er en svært viktig motivasjonsfaktor. Videre er det viktig med positiv respons umiddelbart etter at eleven har gjennomført oppgaven, slik at eleven opplever belønning (Rønhovde, 2010).

Reorganisering

Reorganisering handler om evnen til problemløsning. For å løse nye problemer er det ikke nok å huske tidligere problemer og deres løsning, nye problemer vil ofte framstå i andre former og på en annen måte enn tidligere erfarte problemer. Reorganisering går ut på å bryte helheten ned i mindre deler/sekvenser og kombinere disse enhetene igjen for å skape nye former for atferd og nye atferdssekvenser ut fra tidligere lærte responser. Dette krever bruk av indre tale, skjult manipulering og eksperimentering av de aspekter som man tidligere har fastholdt mentalt. På denne måten skapes nye atferdssekvenser. For at en person skal lykkes med dette er han avhengig av responsforsinkelsen. Dette for å kunne reflektere over, dele opp og kombinere tidligere atferdsdeler for å skape adekvat handling på den aktuelle situasjonen. Siden personer med ADHD vil ha vanskeligheter med å hemme responsen/reaksjonen vil de ha større vanskeligheter med å dele en tidligere tilegnet atferdssekvens i flere deler for så å bruke enkelte deler i den nye situasjonen. Dette vil føre til at det blir vanskeligere for personer med ADHD å fungere i situasjoner hvor de skal forholde seg til andre mennesker på en ny måte (Barkley, 2001). Personer med ADHD må ofte i større grad enn jevnaldrende

utforske, røre ved, manipulere med og anvende gjenstander. Videre påpeker Barkley (2001) at personer med ADHD har svekket evne til å holde fast på et mål. Dette ser man tydelig dersom en aktivitet avbrytes, de vil da ha vanskeligheter med å vende tilbake til den opprinnelige aktivitet. De er i større grad avhengig av påminnelser for å gjenoppta aktiviteten etter en avbrytelse. Ut i fra teorien er det ingen tvil om at skolen er en utfordring for elever med ADHD. Rønhovde (2010) hevder at skolen har store problemer med å vite hvordan de skal håndtere disse elevene. Dette er en gruppe elever som ikke bare er utfordrende for skolen, men som også selv kan oppleve at de er i en vanskelig situasjon. Greene (2011) understreker at utfordrende atferd oppstår aldri alene, men når forventningene som stilles til barnet er høyere enn barnets kapasitet til å respondere på en akseptabel måte. Når barnet begynner på skolen stilles det større krav til vedvarende oppmerksomhet og kravene til konsentrasjon øker. Skolen forventer blant annet at elever skal klare å følge med i introduksjon av et nytt emne, for så å jobbe/løse oppgaven selvstendig og lagre beskjeder som blir gitt. Dette vil føre til at vanskene hos elever med ADHD er særlig fremtredende i forbindelse med skolefag både i klasserommet og hjemme med leksene (R. A. Moen, 2004)

2.2.4 Skolesituasjonen for elever med ADHD

Greene (2011) understreker at alle skoler må prioritere å hjelpe utfordrende barn i klasserommet. Lærere kan ofte føle at de må velge mellom å ivareta det enkelte barns behov eller hele gruppens behov. Ofte vil gruppens behov gå fremst og elever som viser utfordrende atferd blir henvist til egen undervisning. Dette kan føre til at enkelte barn blir isolert fra klassekameratene sine, noe som fører til at avstanden mellom eleven med utfordrende atferd og jevnaldrende blir større. (Greene, 2011). Lunde (2010) hevder at lærerplanen fremhever individualiteten, men samtidig forventer skolen at elevene skal oppføre seg som en flokk. Nå viser det seg imidlertid at elever med ADHD har et gjennomsnittlig evnenivå, utfordringen ligger midlertidig i muligheten til å bruke dem på grunn av konsentrasjonssvikt (Barkley, 2001; Bryhn, 2004). Dalen (2006) belyser "subjektiv" og "objektiv" tilkortkomming. Disse begrepene ble introdusert av Johs. Sandven i norsk pedagogikk allerede i 1950 årene. Objektiv tilkortkomming kjennetegnes ved at en ikke strekker til overfor ytre krav, mens subjektiv tilkortkomming betegner tilkortkomming i forhold til ens egne krav. Elever med spesielle behov blir ofte betraktet som objektive tilkortkommere. Videre skiller Dalen (2006) mellom "normalyter" og "underyter". Normalyter er når en elev presterer i forhold til sine egne forutsetninger og evner, men som kommer til kort i forhold til skolens krav. Mens

"underytter" handler om elever som yter under det en kunne forvente ut i fra dens evner og forutsetninger. R. A. Moen (2004) understreker at mange elever med ADHD er underyttere; de klarer ikke å utnytte sine evner og anlegg, og de får derfor dårligere karakterer enn de burde ha. "Trettbarhet" er en annen faktor som er avgjørende for hvor mye de lærer. De fungerer bra på skolen fra morgenen av, men under siste del av dagen er eleven sliten, uoppmerksom og irritabel. Dette kan skyldes at barn og unge med ADHD bruker ekstra energi på å holde konsentrasjonen og derfor blir forttere sliten. Andre områder i hjernen kan være involvert i oppgaveløsningen og mange flere grupper av nerveceller kan være i aktivitet (Zeiner, 2004).

Det er flere faktorer som påvirker om en elev med ADHD "fungerer" på skolen. Slåttøy (2002) vektlegger fire faktorer; trygghet, oversikt, deltakelse og mestring, som alle er viktige for at elever som viser problematferd skal få en optimal undervisningssituasjon. Jeg vil nå se nærmere på disse faktorene. I tillegg vil jeg se på belønning og jevnalderrelasjoner som også påvirker hvordan elever med ADHD fungerer i skolen.

Trygghet

Det første behovet er trygghet. Stabilitet og forutsigbarhet fra både lærere og medelever, samt en forutsigbar skolehverdag er alle forutsetninger for å oppleve trygghet. For å oppleve trygghet i klasserommet blir det svært viktig at læreren blir et trygt holdepunkt. Et krav for at læreren skal bli den trygge, er at læreren ser elevens behov (Slåttøy, 2002). Bjørnsrud (2012) understreker viktigheten av at lærerne er flinke til å skape gode relasjoner med elevene og tilrettelegger skolens innhold for læring med mening. Dette kan være krevende da elever med ADHD overfor voksne og medelever kan vise mangel på sosiale hemninger, de viser sjelden forsiktighet og tilbakeholdenhet. Dette kan føre til at de blir upopulære hos medelevene og lærerne (Ogden, 2009). Dette viser at elever med ADHD står i fare for å bli mobbet og det blir enda viktigere å føle trygghet til læreren, slik at de blir en del av fellesskapet. Men de har også utfordringer med det faglige. John Hattie (Hattie, 2011) har gjort en omfattende studie om elevenes læringsutbytte (83 millioner elever). I sitt arbeid har han rangert 138 ulike aspekter ved undervisningen og sett på hvilke betydning de har for elevenes læringsutbytte. Han kom fram til at samspillet mellom elev og lærer er den viktigste faktoren for læring. Ved å ha god relasjon mellom lærer og elev vil det kunne føre til trygghet i undervisningssituasjonen. Og ved å få tilpasset opplæring vil en i større grad kunne oppnå inkludering.

Som lærer har en trolig forventninger til hvordan elevene skal oppføre seg i klasserommet. Jo lavere terskel man har for hva som er uro, frekkhet og eller uakseptabel oppførsel, jo flere problemer får man å hanske med (Rønhovde, 2010). Nordahl et al.(2005) hevder at lærere som har god relasjon til elevene sine opplever å ha mindre problematferd enn lærere som ikke har denne tilknytningen. Relasjoner til nære andre er et fundamentalt behov og spesielt viktig for elever som viser utfordrende atferd. De opplever ofte mange irettesettelser og kjeft i løpet av en skolehverdag. Relasjoner er noe som oppstår i samhandling mellom mennesker og ikke isolert (Nordahl et al., 2005). Lærers forhold til eleven de skal hjelpe er avgjørende for om endringene fungerer (Greene, 2011). For å skape god relasjon er det viktig å se den enkelte elev, skape tillit, verdsette eleven og vise anerkjennelse (Nordahl et al., 2005). Anerkjennelse handler om å sette seg inn i andres opplevelser. Forståelse, lytting, akseptering, toleranse og bekreftelse er momenter som må være til stede for å skape en anerkjennende holdning (Lund, 2004). Videre er det også viktig at læreren er bevisst sine egne holdninger til elevene. Greene (2011) hevder at mange lærere har holdningen ”barn gjør det bra hvis de vil” eller ”han kan når han vil”, spesielt ovenfor elever med ADHD. Når denne holdningen/filosofien brukes overfor elevene, tenker man at grunnen til at eleven ikke gjør det bra, er fordi han/hun ikke vil. Greene (2011) understreker at dersom barnet/eleven kunne gjøre det bra, ville han gjøre det. Derfor er det viktig å ha holdninger som ”barn gjør det bra hvis de kan”. Rønhovde (2010) belyser også denne problematikken i forhold til barn med ADHD: utsagn som ”han kan når han vil” tyder på at vanskene på utføringssiden er nærmest uoverkommelige når han ikke vil. Noe som står i samsvar med det Barkley (2001) hevder, at så godt som ingen har konsentrasjonsvansker når de skal spille Nintendo. Det er nettopp her kjernen i problemet ligger, og det handler om at presentasjoner er motivasjonsavhengige (Rønhovde, 2010).

Oversikt

Oversiktlig og forutsigbarhet er viktige grunnlag for å kunne imøtekomme trykksbehovet. En uoversiktlig og uklar skolehverdag kan virke sterkt inn på elevens konsentrasjon og faglig utvikling, noe som igjen kan virke inn på atferden. De fleste skoler har både ukeplan og timeplaner. Timeplaner tar som regel for seg hvilke fag en skal ha i hver time og er ikke utdypet noe mer. Slåttøy (2002) hevder at det er like så viktig at elevene vet hva de skal gjøre i hver time, i hvert fag. De vil da få en bedre oversikt og struktur i arbeidet. I en urolig klasse kommer det stadig avbrudd med spørsmål om hva en skal gjøre i timen, fordi den enkelte ikke har fått med seg beskjeden som er gitt. Grunnen kan være konsentrasjonsvansker som lett fører til at en mister oversikten. En utdypende oppskrevet

timeplan blir derfor enda viktigere i urolige klasser. Undersøkelser viser at elevene bruker nærmere 70 % av tiden til å høre på beskjeder og diskusjoner, mens de bare har kapasitet til å ta i mot vel 30 % av inntrykkene gjennom hørselssansen (Conrad & Hedin, 1981, ref. i Slåttøy, 2002). Ved at en bruker tavlen mer, og gjerne også andre visualiseringsmåter, vil elevene ha større sjanse til å få med seg beskjeder og det læreren gjennomgår. Elever med ADHD vil på grunn av sin kroppslige uro ha behov for pauser oftere enn det de andre elevene har (Slåttøy, 2002).

Betydningen av mestring og motivasjon

I St.meld.nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008) er et av målene at alle elever skal inkluderes og oppleve mestring. Motivasjon og innsats fra elevens side er avgjørende for å oppnå optimal læring. Elever med problematferd har ofte opplevd mange nederlag og er usikre, og misfornøyd med seg selv. Det er derfor svært viktig at de opplever mestring (Slåttøy, 2002). Zeiner (2004) hevder at motivasjonsfaktoren er av større betydning hos barn og unge med ADHD enn jevnaldrende. Der motivasjonen er høy, vil det ofte fungere bra. For å få erfaring med mestring, må det faglige stå i samsvar med deres evner og forutsetninger. Erfaring med og forventninger om mestring krever derfor en tilpasset opplæring. Skaalvik og Skaalvik (2011) understreker betydningen av tilpasning av det faglige innholdet, slik at elevene opplever mestring. De skiller mellom tre ulike former for tilpasning: 1: det elever makter på egen hånd (mestringssone). 2: det elevene makter med hjelp og støtte (nærmeste utviklingssone) og 3: det eleven ikke makter selv med veiledning og støtte (potensiell framtidig utviklingssone). Alle disse tre ”sonene” varierer fra elev til elev og det er derfor kravet om tilpasning av opplæringen er så viktig. Ved at opplæringen blir lagt til rette slik at eleven er i mestringssonen vil det føre til positiv bekreftelse og mestringserfaring (Skaalvik & Skaalvik, 2011)

En skolesituasjon som setter elevenes mestringsevne på prøve er eksamener og prøver. Prøver og individuelle oppgaver kan gi en opplevelse av tilkortkomming. Prøver tester hva en elev ”kan” uten hjelp fra andre. Slåttøy (2002) understreker at prøver som eleven ikke klarer bare gir opplevelse av nederlag. Det blir derfor viktig at læreren hjelper eleven til det de trenger hjelp til, slik at de heller opplever mestring. En slik oppmerksomhet fra lærerens side kan også føre til at relasjonen mellom lærer og elev blir sterkere/bedre.

Skaalvik & Skaalvik (2011) har gjort en studie om elevers motivasjon for skolearbeid. 101 skoler i 23 kommuner i Norge var involvert i studien og det er elevens opplevelser som er undersøkt. Undersøkelsen viser at tilpasset opplæring og opplevelse av støtte fra læreren er avgjørende for elevens motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd. Skaalvik og Skaalvik (2011) uttaler blant annet dette: ”vi betrakter faglig tilpasning og den mestringsopplevelsen som følger av faglig tilpasning, som en forutsetning for å føle seg inkludert i fellesskapet på skolen ” (s. 56).

Deltakelse

Gjennom medvirkning og deltagelse opplever elevene at de blir tatt på alvor (Slåttøy, 2002). Medvirkning i skolehverdagen står sentralt både nasjonalt og internasjonalt. Det fremkommer blant annet i FNs konvensjon om barns rettigheter og i opplæringsloven (1998). Det følger av opplæringsloven (1998) § 1-1 sjette ledd at alle elever skal ha medansvar og rett til medvirkning. Bachmann og Haug (2006) understreker viktigheten med at elevene er aktive deltakere når en skal arbeide mot en inkluderende skole. Aktive deltakere handler om å bli hørt. I St.meld.nr 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) fremkommer det at medvirkning i undervisningen handler om at elevene skal ta del i og være aktiv i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av egen læring.

Belønning

Det er ikke uvanlig at lærere tar i bruk straff - og belønningssystemer for å korrigere uønsket atferd. Greene (2011) hevder at lærere ofte belønner god atferd og straffer upassende atferd i klasserommet, noe som er uheldig for barn med ADHD. De elevene som allerede viser god atferd vil oppnå belønning mens de som trenger belønningen i større grad vil oppleve å bli påminnet hva de ikke mestrer. Disse elevene opplever også i større grad straff i form av gjensitting, utvisninger og nedsatt ordenskarakter. Slåttøy (2002) hevder at dersom ikke straff kombineres med en samtale med eleven, der man diskuterer hva som har skjedd og hva som kan gjøres noe med, vil det ikke ha noe effekt. I tillegg står de i fare for negative naturlige konsekvenser som blant annet: utskjelling, utestenging, ikke å bli invitert osv. (Greene, 2011). Siden elever med ADHD ofte har vanskeligheter med indre motivasjon kan belønning være et supplement for å motivere de. Sagvold (ref. i Bryhn, 2004) hevder at barn med ADHD foretrekker en liten belønning en kan få med en gang, framfor en større belønning som de må vente på. Det kan for eksempel være små tilbakemeldinger i retning av: ”nå var du flink, kjempe bra”. Stipek (2002, ref. i Bryhn, 2004) understreker viktigheten med å

belønne innsats mer enn resultat. Kamins og Dweck (1999, ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2005) skiller mellom tre typer ros: ros av eleven (stimulerer elevens selvverd), ros av prosessen (forsterke arbeidsformer og tilnærmingsmåter) og ros av produktet (styrker elevens mestringsforventninger).

Jevnaldersrelasjoner

Lek og vennskap er en viktig del av livet. Gjennom vennskap erfarer barn å høre til et fellesskap utenfor familien (Øiestad, 2012). Barns forhold til jevnaldrende har alltid vært ansett som betydningsfullt for deres utvikling. I Hattie (2011) sin studie om læringsutbytte kom det også frem at vennskap var en betydelig faktor for elevenes læringsutbytte. Karlsen (2004) hevder at en vil stå bedre rustet og komme bedre gjennom barne- og ungdomstiden om en har en venn. Vennskap kan defineres som et gjensidig emosjonelt bånd mellom to individer, som varer over tid (Hasanbegovic, 2012). Et grunnleggende behov alle har er å tilhøre en gruppe (T. Moen, 2012), ha fellesskapet i ryggen og opplevelsen av å ha en plass i klassen (Øiestad, 2012). Barn med ADHD og deres relasjoner til jevnaldrende er et område som det er blitt forsket mye på. En av de mest refererte studiene som ble gjort av Pelham & Bender i 1982 estimerte at 50 % av barn med ADHD har betydelige vanskeligheter med jevnaldersrelasjoner. Disse barna har ofte ikke vanskelig for å få venner, men de mister de like raskt som de får dem (Slåttøy, 2002). Sosialt samspill med jevnaldrende krever en grunnleggende evne til å konsentrere seg om, og holde fast på, en aktivitet eller tema over en viss tid (R. A. Moen, 2004). Barn med ADHD har manglende sosiale ferdigheter og de sliter ofte med å lære seg de sosiale kodene (spillereglene) (Zeiner, 2004). Dette kan fort skape situasjoner som fremhever sinne, både hos eleven selv og medelevene (Lunde, 2010). I en undersøkelse av sosialt samvær med kamerater, har man funnet ut at barn med ADHD er mer negative og følelsesbetonede i deres kommunikasjon. Undersøkelsen viser at de er betydelig mer aggressive, ødeleggende, dominerende, påtrengende og bråkete enn jevnaldrende (Barkley, 2001). Elever med diagnosen ADHD kan også oppleve mobbing, og mange har vansker med å holde på venner (Slåttøy, 2002). Det å ha en venn har derfor blitt tillagt stor vekt som en forebyggende faktor mot mobbing. Men som Arge & Hoem (2012) hevder er det viktig at slike vennskap skjer på barnas premisser. Skolen har imidlertid en viktig rolle i å legge til rette for utvikling av vennskap og samhandling. Først når alle elever blir sett på som likeverdige og inkluderte i fellesskapet, blir klassen god å gå i (Barsøre, 2012). ”Voksenkonstruerte” vennskap er ikke tilstrekkelig (Arge & Hoem, 2012). For barn med ADHD kan det være spesielt viktig å få erfaring med et nært vennskapsforhold. Det kan være

med å danne utgangspunkt for sosiale ferdigheter og evner som blir viktig i voksenalderens relasjoner og parforhold (Zeiner, 2004). Noen elever er mer populære på skolen enn andre, og elever velger ofte å ekskludere enkelte av medelevene sine. Bjørnsrud (2012) understreker derfor viktigheten med at lærere styrer hvem som skal arbeide sammen. En av de mest skadelige bieffektene av utfordrende atferd er hvordan det får klassekamerater til å se på og behandle et barn (Greene, 2011). Rønhovde (2010) mener det er viktig å være åpen om ADHD-diagnosen. Hun hevder at medelever godtar hverandre om de får en forklaring på hvorfor en er som en er.

Lærerens og medelevenes holdninger til det å være annerledes er svært avgjørende for om en føler seg inkludert. Slåttøy (2002) hevder at jo mer informasjon og kunnskap en har om ”annerledesheten”/diagnosen, jo større aksept og toleranse kan skapes. Videre vektlegger han viktigheten med å føle trygghet i klasserommet, for blir man ertet, mobbet, isolert og utstøtt, opptrer særtrekkene sterkere og hyppigere.

Frilek

Friminutt er ustrukturerte situasjoner, hvor x antall elever løper fritt og det er mindre voksentetthet. Ikke organiserte aktiviteter er ofte en utfordring for elever med ADHD. Rønhovde (2010) belyser ulike utfordringer som kan oppstå i friminuttene. Hun vektlegger at utmarsj og innmarsj, der hvor det er trengsel i korridorer og mye å holde styr på av ytterklær og sekker, kan skape en vanskelig situasjon for mange. Det er ikke uvanlig at man duler bort i hverandre. For elever med kort lunte og behov for å ha det siste ordet blir dette en utfordring. De får dermed en uheldig start på noe som skal være lystbetont. Det kan også oppstå mange konflikter i utetiden. På grunn av tidsblindhet, slik Barkley (2001) bruker begrepet, vil innringingen ofte komme brått på hos elever med ADHD. De har ikke samme fornemmelse av tid som andre elever og vil derfor ikke føle på seg når det har gått 10-15 minutter. Videre understreker Rønhovde (2010) at det også kan være vanskelig å avslutte midt i en aktivitet.

3 Metode

I det følgende vil jeg gjør rede for vitenskapsteoretiske perspektiver, valg av metode, utvalg og gjennomføring av datainnsamlingen. Videre belyses kategoriseringen (analysen) av datamaterialet hvor jeg har tatt utgangspunkt i Strauss & Corbin sin kodingsprosess (Dalen, 2011). Validitetsbegrepet vil bli belyst i forhold til Maxwell sin fem punkter i forhold til kvalitativ forskning. Etiske hensyn vil også bli drøftet.

Metode betyr opprinnelig ”veien til målet” (Kvale & Brinkmann, 2009). Induktiv og deduktiv metode er to hovedmetoder innenfor forskning. Induktiv metode tar utgangspunkt i empirisk data som er innhentet uten et eksplisitt teoretisk grunnlag. Forenklet kan man si at induktivt design går fra empiri til teori. Deduktiv metode er det motsatte, en tar utgangspunkt i eksisterende teori for så å undersøke om empirien stemmer med teorien (Befring, 2007). I masteroppgaven vil jeg både benytte meg av induktiv og deduktiv metode, oppgaven vil dermed få en abduktiv tilnærming. Jeg har benyttet teori om barn med ADHD, og inkludering av disse i skolehverdagen. Denne teorien har jeg blant annet brukt ved utarbeiding av intervjuguiden, og resultatene jeg har fått gjennom intervjuene har jeg i analysedelen knyttet opp til denne teorien (deduktiv metode). Jeg har gjennomført semistrukturerte intervjuer. Det vil si at de er blitt gjennomført uten å følge intervjuguiden slavisk. Noen temaer og spørsmål har oppstått i løpet av intervjuene med bakgrunn i det informantene sa (induktiv).

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Informantenes subjektive opplevelse vil være sentral i oppgaven. På bakgrunn av dette vil oppgaven ha en fenomenologisk tilnærming. Dette vil si å ha fokus på hva mennesker opplever av fenomener i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). Målet er å se det samme som det andre mennesket ser. Dalen (2011) understreker at personlige erfaringer som er knyttet til fenomenet vil være av ekstra stor betydning når en skal prøve å forstå informantenes opplevelse. Det er viktig å være oppmerksom på at en aldri vil kunne forstå hverandre fullt ut (Haugsgjerd, Skårderud, & Stänicke, 2010). Ved analysen måtte jeg først og fremst prøve å forstå hva informantene mente med det de sa, ved å sette meg inn i deres livsverden. I denne oppgaven vil jeg også ha en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk betyr ”læren om tolkning”, den er forstående framfor forklarende (Wormnæs, 2005).”Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av

hva en tekst betyr ” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69). I denne oppgaven blir det å få forståelse av det informantene har beskrevet/fortalt i intervjuene. Videre vektlegges det at en må forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten (Dalen, 2011). For å forstå hva informantene mener med det de sier må budskapet settes inn i en sammenheng, en helhet, og jeg har forsøkt å tolke ut i fra deres livsverden (Wormnæs, 2005). Måten vi fortolker intervjuene vil alltid ha sitt utgangspunkt i vår egen forforståelse. Ved all forskning er det alltid viktig å være klar over sin egen forforståelse og hvordan dette vil virke inn på den empiriske forskningen. Forforståelse omhandler meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som skal studeres (Dalen, 2011). Jeg hadde en arbeidshypotese om at informantene ikke opplevde å føle seg inkludert. Men min hypotese bygger på begrenset erfaring, jeg har kun observert dette i noen tilfeller, og mine opplevelser er ikke representative. Jeg forsøkte å være veldig bevisst på min egen forforståelse under intervjuene og ved analysen av datamaterialet. Men selv om jeg forsøkte å ha fokus på dette er det en viss fare for å lete etter funn som bekrefter hypotesen. Dette både ved utplukk av data jeg har brukt og ved tolkningen av disse. I en hermeneutisk tilnærming vil begrepet hermeneutisk sirkel stå sentralt. Dette betyr at nye forklaringer og tolkninger oppstår underveis. Jeg hadde en hypotese om at elevene ikke var inkludert i skolen, men utsagn som dette ” *hvis klassen ikke hadde vært så snille og inkluderende som de var(...)*” gjorde at min oppfatningen endret seg. Forforståelsen endret seg underveis i tolkningsprosessen og når jeg tolket andre utsagn ble disse tolket på en annen måte enn opprinnelig. De enkelte utsagn påvirket min tolkning av helheten, og min forståelse av helheten som var under kontinuerlig endring påvirket min tolkning av de enkelte utsagnene. Det er dette som blir betegnet som den hermeneutiske sirkel (Wormnæs, 2005).

3.2 Valg av metode

For å belyse problemstillingen benyttet jeg en kvalitativ forskningsmetode (studie). Kvalitativ metode vil si å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2011). Denne metoden kan karakteriseres ut fra et ikke positivistisk perspektiv der man er ute etter å finne entydige og fulle generaliserbare svar (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvalitativ forskningsmetode handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2011). Jeg er interessert i å få fram informantenes egne erfaringer og opplevelser i forhold til inkludering. Jeg mener derfor at den valgte metoden egner seg godt til problemstillingen i prosjektet. I tillegg egner metoden seg godt

med tanke på at inkludering av elever med ADHD er et sensitivt tema og krever derfor en metodikk som fører til at informantene åpner seg og klarer å gi detaljerte beskrivelser (Dalen, 2011). Metoden er ofte generelt lite egnet til generalisering (Maxwell, 1992). Andenæs (2000) understreker derimot at de fyldige beskrivelsene en kan oppnå ved bruk av kvalitativ metode, vil medføre en viss overføringsverdi. Det er grunn til å tro at de fleste elever med ADHD, som viser hyperaktiv atferd, møter mange av de samme utfordringene i dagens skole. Dagens skole krever at elever kan sitt stille, være oppmerksomme og pliktoppfyllende, og dette er ferdigheter som elever med ADHD har utfordringer ved.

3.2.1 Intervju som metode

Kvalitativt forskningsintervju har som formål å få fram intervjupersonens egne beskrivelser av deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne oppgaven er det elevenes opplevelse av skolehverdagen som er sentral. Kunnskapen produseres gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2009). Produktet av intervjuet er en språklig tekst, kvaliteten på teksten avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og hvor god en er til å stille gode oppfølgingsspørsmål. Fordelen med kvalitativt intervju er at man kan få en nærhet til personens opplevelser og intervjuer kan tillate seg å være personlig (Kvale & Brinkmann, 2009). Som nevnt tidligere har jeg benyttet semistrukturert intervju som metode. Semistrukturert intervju er en blanding av det strukturerte og ustrukturerte intervjuet. I et semistrukturert intervju vil dialogen stå i sentrum og gå foran intervjuguiden. (Befring, 2007). Gjennom det semistrukturerte intervjuet ønsker man å få beskrevet den intervjuedes livssituasjon med tanke på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene. Kjennetegn på semistrukturert intervju er at forskeren har bestemt noen temaer og spørsmål på forhånd, men det er også åpenhet for det informantene vil fortelle (Dalen, 2011). Svakheten ved denne metoden er at intervjuer kan ha stor påvirkning på samtalens retning (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). På den annen side er fordelen med denne intervjuformen at det er større sjanse for at man kommer i dybden i problematikken. Dette på grunn av den økte fleksibiliteten denne type intervju gir, men dette forutsetter igjen at intervjueren lykkes i å oppnå dette.

3.2.2 Intervjuguide

Siden jeg har anvendt semistrukturert intervju er det nødvendig å lage en intervjuguide. Intervjuguide er til for å veilede intervjuer gjennom intervjuet. Intervjuguiden består av temaer som skal dekkles og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Når jeg utarbeidet temaene i intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i problemstillingen min (Se vedlegg nr. 2). De endelige temaene ble: Sosial inkludering, faglig inkludering, relasjon til lærere, diagnosen, spesialundervisning og tiltak i skolen. Videre i utformingen av intervjuguiden fulgte jeg ”traktprinsippet”, som er godt egnet når en skal intervju noen om et sensitivt tema (Dalen, 2011). Innledningsspørsmålene var av en generell karakter slik at informantene skulle føle seg vell, deretter stilte jeg mer personlige spørsmål.

3.2.3 Utvalgsprosedyren

Kriterier

Innenfor kvalitativ forskning er det lagt lite vekt på faste kriterier for utvelgingsprosedyren. Dette har sammenheng med at målet ikke er å generalisere resultatene til en større populasjon. Videre er det viktig at intervjumaterialet en sitter igjen med er av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011). Dalen (2011) belyser strategiske utvalgsriterier som en egnet utvalgsmetode. Strategiske utvalgsriterier vil si at man velger informanter ut fra om de oppfyller visse kriterier som er hensiktsmessige i forhold til problemstillingen (Dalen, 2011). I mitt forskningsprosjekt er det eleven som står i fokus. Kriteriene for utvalget var at de var mellom 18-30 år og hadde fått diagnosen ADHD. Jeg ønsket helst informanter som hadde fått diagnosen minst fem år før de avsluttet grunnskolen, men dette var ikke avgjørende da det viktigste var at de hadde fått diagnosen. En person med ADHD - diagnosen vil jo også før han får diagnosen kjennetegnes ved de symptomene som kjennetegner diagnosen. Befring (2007) benevner dette som formålstjenlig utvalg, et utvalg som er spesielt egnet til å besvare problemstillingen. Men for meg var det viktigste at informantene hadde diagnosen ADHD og at de hadde fått skoleårene litt på avstand slik at de var i stand til å reflektere over sin egen skolesituasjon. Alle tre informantene var mellom 23-24 år, noe som stemmer med utvalgsriteriene mine. En av dem hadde fått diagnosen i løpe av skolegangen. Alle var i samme aldersgruppe, hadde diagnosen ADHD og var i stand til å reflektere over sin egen skolesituasjon.

Rekrutteringsprosessen

For å finne hensiktsmessige informanter tok jeg kontakt med ADHD-foreningen i Oslo. Jeg presenterte min undersøkelse og sendte med informasjonsbrev som ADHD-foreningen kunne sende ut til aktuelle deltakere. Jeg informerte om mail-adressen og telefonnummeret mitt slik at de som var interessert i å delta kunne ta direkte kontakt med meg. På denne måten hadde jeg ingen mulighet til å påvirke utvalget direkte. ADHD-foreningen sendte mailen ut til ulike bydeler i Oslo. Dette resulterte i at ingen meldte seg. Jeg bestemte meg for å ta kontakt igjen med ADHD-foreningen for å høre om de kunne ta direkte kontakt med aktuelle deltagere. Dette endte med at ADHD-foreningen på sin Facebookside informerte om prosjektet. Dette resulterte i mange positive kommentarer og flere som ville delta. Jeg sendte ut informasjonsbrev til aktuelle personer (se vedlegg nr. 1), slik at de fikk et inntrykk av hva prosjektet gikk ut på og hvilke rettigheter de hadde og lignende. Få av de som tok kontakt bodde i nærheten av Oslo. Mitt endelige utvalg ble bestående av tre informanter, i alderen 23-24 år. To av intervjuene ble utført som ansikt til ansikt intervju og et på skype. Utvalgsprosedyren medførte at jeg fikk tre informanter som var veldig reflekterte rundt sin egen diagnose, situasjon og erfaringer. Alle virket ressurssterke. Mitt inntrykk er at de har kommet lengre enn de fleste med diagnosen.

3.2.1 Den praktiske gjennomføringen

Utforming og presentasjon av spørsmål ble viktig for å få fyldige svar. Under intervjuet prøvde jeg å følge opp informantenes svar i den grad det var relevant for problemstillingen. Innledningsvis startet jeg med å spørre om de kunne fortelle hvordan de husket sin skolehverdag. På denne måten ble intervjuet mer løst og ledig. Deretter spisset jeg spørsmålene mot de mest sentrale temaene jeg ønsket å ta opp (traktprinsippet). Jeg stilte mange åpne spørsmål slik at informantene kunne fortelle mest mulig fritt fra sine erfaringer. Informantene brukte egen erfaringsbakgrunn når de besvarte spørsmålene og uttalte seg om konkrete forhold. Dette betegnes i teorien som "ekperience near" (Dalen, 2011). Svarene informantene ga finnes i utskriftene fra intervjuene og jeg vil senere i oppgaven gjengi en del sitater som grunnstamme for mine drøftinger og refleksjoner. Jeg gjennomførte et prøveintervju, noe som anses som viktig i en kvalitativ intervjustudie (Dalen, 2011). Ved å benytte prøveintervju fikk jeg testet opptaksutstyret, spørsmålene, og ikke minst erfare hvordan det var å være intervjuer. Jeg fikk øvd på å lytte til informantenes utsagn. Jeg oppnådde god kontakt med informantene, og de var åpne i intervjusituasjonen. De fortalte

fritt og samtalen forløp uanstrengt. Skype-intervjuet skilte seg ikke ut på noen vesentlig måte fra de andre to intervjuene. Under intervjuene måtte jeg hele tiden passe på at alle temaene i intervjuguiden ble omhandlet. Den frie formen intervjuene hadde medførte at alle intervjuene ble noe forskjellig. Dette medførte visse utfordringer under kodingsprosessen og analysedelen, da ikke alle hadde uttalt seg eksplisitt om de samme temaene/begrepene.

3.3 Bearbeiding av datamaterialet

3.3.1 Transkripsjon

Informantenes verbale utsagn er datamaterialet jeg har jobbet videre med og analysert. For å klargjøre intervjumaterialet for analysen, er det nødvendig å transkribere. Jeg transkriberte fortløpende etter hvert intervju, det vil si jeg omgjorde intervjuene fra en muntlig samtale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å transkribere selv ble jeg godt kjent med mitt datamateriale (Dalen, 2011). Da jeg transkriberte skrev jeg ned alt av nonverbale gester og skrev også på informantens dialekt. Dette for å ta vare på ord og uttrykk og opplevelsen så nøyaktig som de fortalte det. Jeg syns det var spesielt utfordrende å skrive på deres dialekt. Kvale og Brinkmann (2009) understreker at en står i fare for å miste det essensielle og mener det er nødvendig å forholde seg til både opptakene som råmaterialet for analysen og transkriberingen. Under analysen dobbeltsjekket jeg utsagn fra det transkriberte datamaterialet og lydfilen (Kvale & Brinkmann, 2009). Dalen (2011) understreker at etter å ha gjennomført intervjuene, sitter man igjen med flere typer data. Som blant annet er: faktaopplysninger, notater av ikke-verbal utsagn og egne iakttakelser under intervjuet, men hvor hovedtyngden vil være de verbale utsagnene fra informantene. For å forstå datamaterialet trengs både analytisk refleksjon og teorikunnskap.

3.3.2 Analyse og koding av data

Forskeren analyserer og fortolker hele tiden. Etter datainnsamlingen må forskeren heve datamaterialet til et fortolkende nivå. Som nevnt tidligere har jeg en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Analysen starter ut fra et fenomenologisk ståsted, hvor jeg først og fremst prøver å forstå hva informantene mente med det de sa og ved å sette meg inn i deres livsverden. Deretter var det nødvendig å fortolke utsagnene på en dypere plan (Hermeneutikken). Dalen (2011) benytter begrepene "tilstandsbilder" og "forståelsesmodeller" når en skal framstille intervjudata. Førstnevnte er basert på "tykke" beskrivelser fra informantene, sistnevnte er teori koblet opp mot empirien. For å få fram gode

tilstandsbilder og forståelsesmodeller har jeg benyttet meg av både begrepsstyrt og datastyrt koding. Begrepsstyrt koding innebærer at forskeren på forhånd har laget noen temaer en ser etter når en koder datamaterialet. Her tok jeg utgangspunkt i de overordnede temaene jeg hadde i intervjuguiden, som blant annet sosial inkludering og faglig inkludering. Da jeg gjennomgikk datamaterialet oppsto imidlertid andre kategorier, som for eksempel, mobbing/framprovosering av atferd. Dette blir datastyrt koding (Kvale & Brinkmann, 2009).

Da jeg skulle analysere måtte jeg først og fremst organisere og bearbeide det datamaterialet jeg hadde. Jeg brukte opptakene og de transkriberte intervjuene som råmateriale for analysen. I fortolkningsprosessen har jeg benyttet meg av "experience near" og "experience distant". Førstnevnte betegner informantenes egne uttalelser og deres egne fortolkninger av disse. Disse fant jeg i transkripsjonene av intervjuene. Begrepet "experience distant" brukes om uttalelser der også forskerens tolkning og egne opplevelser er inkludert. Etter å ha skrevet ned informantenes uttalelser (experience near) og mine fortolkninger (experience distant) forøkte jeg å finne relevant teori for å komme enda et steg videre i analyseprosessen.

Experience near	Experience distant	Teori
Sinne/eksplosjon	Utagering	Selvregulering av affekt

I dette eksempelet har jeg forsøkt å gå fra et beskrivende nivå til et mer fortolkende nivå (Hermeneutikken). Fra å gjengi hva informantene sa har jeg forsøkt å finne ut hva det egentlige budskapet er og knyttet dette opp i mot teorien. Forskeren finner betegnelser og uttrykk fra informantene som er relevant for problemstillingen og setter dette sammen med teori (Dalen, 2011). Informantenes utsagn må fortolkes og kodes slik at de belyser problemstillingen på best mulig måte.

Ved kodingen har jeg benyttet meg av metodikken i Corbin og Strauss sin kodingsprosess, Det vil si at jeg har tatt utgangspunkt i det empiriske datamaterialet og det er dermed informantenes egne oppfatninger og opplevelser som danner utgangspunktet for analysen. Kodingsprosessen starter med åpen koding som handler om å identifisere begreper som kan kategoriseres (Dalen, 2011). Denne prosessen startet umiddelbart etter transkriberingen. Begreper som "jevnalderrelasjoner", "arrangert vennskap" og "betydningen av å ha en venn" var grupper av uttalelser som gikk igjen under tema sosial inkludering i intervjuguiden.

Det neste trinnet benevnes som aksial koding som innebærer å belyse en hendelse eller handling. Dette gjøres ved at en deler opp hovedkategoriene i underkategorier. Alle informantene beskrev blant annet en opplevelse med nære venner. Mange av utsagnene passet inn i flere underkategorier, noe som var utfordrende. Jeg bestrebet meg for ikke å ”legge” de i flere underkategorier, men jeg har i analysedelen referert til de flere plasser. Til slutt gjennomføres selektiv koding, der det handler om å samle det mest sentrale i forhold til det fenomenet som studeres (underkategoriene tydeliggjøres) (Dalen, 2011). Ved bruk av memos, som blant annet beskrivelser av mimikk tydeliggjøres underkategoriene. Ved valg av kategorier har jeg vært bevisst på å prøve å velge de utsagnene som mest mulig får fram det informantene virkelig vil fortelle.

3.3.3 Validitet

Validitet innebærer i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Validitet er alltid relatert til noe, avhengig av noe. Maxwell (1992) poengterer at validitet må vurderes i forhold til hensikten med og omstendighetene rundt undersøkelsen. Den overordnede hensikten med denne undersøkelsen er å få elever med ADHD til selv å reflektere over om de følte seg inkludert i skolen, og å holde deres egne opplevelser opp i mot teori om temaet. Maxwell (1992) belyser fem former for validitet som er aktuelle i kvalitativ forskning. Den største svakheten i en kvalitativ undersøkelse er den faktiske nøyaktigheten. Er det sant det informantene sier? Eller hørte jeg feil, tolket feil eller transkriberte feil? Dette benevner Maxwell som *deskriptiv validitet* (Dalen, 2011). Ved at jeg brukte opptaksbånd styrket jeg den deskriptive validiteten. Det at jeg transkriberte intervjuene rett etter hvert intervju og hørte igjennom lydopptaket flere ganger, øker den deskriptive validiteten til transkripsjonen. Etter noen spørsmål gjentok jeg hvordan jeg oppfattet svarene og på denne måten fikk jeg forsikret meg om at jeg hadde forstått informantene rett. Innholdsrike og fyldige uttalelser er viktig for å sikre god validitet (Dalen, 2011). Videre er det usikkert om forskeren får tak i det informantene selv mener. *Tolkningsvaliditet* handler om å finne indre sammenhenger i det innsamlede materialet. Dette krever nøyaktighet i transkripsjonen, at forskeren forstår og nedtegner informantens utsagn riktig (slik at den videre tolkningen baseres på materialet slik det fremkom fra informantene). Under transkripsjonene registrerte jeg de nonverbale gestene, som sukk, fliring, gjesping og lignende. Dette styrker tolkningsvaliditeten ved at jeg kan tolke den skrevne teksten med nonverbale gester. *Teoretisk validitet* handler om teori om et fenomen (Maxwell, 1992).

Denne validiteten dreier seg om i hvilken grad teoriene om fenomenene hjelper oss å forstå informantenes utsagn (Dalen, 2011). Hvordan forskeren ved hjelp av teori kan forklare et fenomen. Jeg har benyttet sentrale og anerkjente teorier om inkludering og ADHD for å analysere funnene og belyse problemstillingen. Dette har jeg gjort for å ivareta den teoretiske validiteten i prosjektet. *Generaliserbarhet* referer til i hvilken grad en kan overføre den situasjonen eller populasjonen over til andre personer, tid eller situasjoner. Målet med kvalitativ forskning er, som nevnt tidligere, ikke å generalisere til en større populasjon. Det er heller snakk om en teoretisk forklaring på et fenomen eller et teoretisk grunnlag som muligens kan brukes for å forklare liknende situasjoner, fenomener eller personer. Ved at jeg har benyttet meg av digitalt opptaksbånd, stilt kontrollspørsmål og oppfølgingsspørsmål har dette ført til rike og tykke beskrivelser av både situasjoner og hendelser. Dette vil kunne sikre at resultatene har en viss overførbarhet (Andenæs, 2000). Jeg mener at undersøkelsen har tilstrekkelig validitet og at svarene kan brukes til å forstå andre elever som befinner seg i samme situasjon. Funnene i undersøkelsen kan forhåpentligvis også brukes til å designe en kvantitativ undersøkelse hvor resultatene vil kunne generaliseres til en større populasjon, og dermed bidra til bedre tilpasset opplæring og inkludering. Den siste kategori for validitet hos Maxwell er *evalueringvaliditet*, noe som ikke er relevant da dette ikke er et evalueringsprosjekt. Men jeg ønsker at undersøkelsen kan brukes som grunnlag i et endringsarbeid overfor den aktuelle elevgruppen.

3.3.4 Etiske hensyn

Det er mange etiske hensyn som må ivaretas når en søker å gå i dybden på menneskers personlige erfaringer. Ved å ta etiske hensyn viser man omsorg for den andre og hans tanker og følelser og beskytter vedkommende for unødvendige skader (Gall, Gall, & Borg, 2007). Jeg har tatt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer slik de er utformet av Den nasjonale komite for samfunnsvitenskap, jus og humaniora NESH (2006). I tillegg til disse har jeg også tatt utgangspunkt i De Vaus (2002) sine fem punkter som man må ta spesielt hensyn til når en skal utføre et prosjekt som handler om livsverdenen til andre personer. Frivillig deltakelse, informert samtykke, unngå skade, personvern og anonymitet. Tidlig i prosessen sendte jeg ut informasjonsbrev til aktuelle informanter, der jeg eksplisitt informerte om at deltakelsen er frivillig og at de har rett til å trekke seg i løpe av forskningsperioden. Videre ga jeg en beskrivelse om formålet med prosjektet og hvorfor deres stemme var viktig. Dette for å opprettholde kravet om informert samtykke. Det å gi mer informasjon om

prosjektet vil ikke nødvendigvis gi personer bedre informasjon (De Vaus, 2002). Ved utformingen av brevet tok jeg hensyn til at mottakerne har diagnosen ADHD. Videre er det viktig at datamaterialet blir behandlet fortrolig og at informasjonen ikke senere skal kunne føres tilbake til vedkommende (Dalen, 2011). Dette benevner De Vaus (2002) som anonymitet. Alle personer har rett på å bli anonymisert, i min undersøkelse har jeg utelatt alle personlige opplysninger som kan identifisere den enkelte. De Vaus (2002) skiller mellom anonymitet og konfidensialitet. Konfidensialitet betyr at forskeren skal sikre at ingen andre vil ha tilgang til informasjonen deltakerne gir. Diktafonen som ble brukt i forbindelse med intervjuene oppbevarte jeg hjemme. Når jeg transkriberte intervjuene anonymiserte jeg med en gang, slik at ingen personopplysninger blir skrevet ned. Men selv om at dette ble overholdt er det sjelden at ”ansikt til ansikt” er helt anonymiserte. Det er derfor viktig at forskeren skaper tillit til informantene, slik at en får den informasjonen som trengs for å besvare problemstillingen (De Vaus, 2002). Dalen (2011) understreker at intervjuene i den empiriske undersøkelsen må foregå med samtykke fra informantene. Forskeren må være klar over at han/hun befinner seg i en maktposisjon, der informantene deler sine personlige erfaringer. Det er derfor viktig at forskeren unngår misbruk av denne posisjonen (Gall et al., 2007). Inkludering kan være et sårt tema dersom vedkommende ikke har følt seg inkludert over en lengre periode. Jeg sto i fare for å møte personer som kanskje aldri hadde følt seg inkludert gjennom hele grunnskolen. Dette kunne være første gangen de ble konfrontert med det å bli akseptert i klassen, noe som kunne føre til følelsesmessige reaksjoner. Det var derfor viktig at jeg hadde en anerkjennende holdning, lyttet til det informantene sa og at jeg var tydelig på hva formålet mitt var. Når masteroppgaven er sensurert vil jeg ihht lovverket slette alle personopplysninger (Personopplysningsloven, 2000).

4 Presentasjon og drøfting av empiri

I dette kapitlet vil jeg belyse funnene og drøfte de i forhold til den aktuelle teorien og offentlige dokumenter som har blitt presentert tidligere. Her vil jeg også trekke inn egne refleksjoner. I denne oppgaven står informantenes opplevelser i fokus. Jeg vil blant annet synliggjøre empirien ved å sitere en del fra informantene. Jeg ønsker å presentere informantenes personlige ”stemmer” og deres egne beskrivelser i gjengivelsen av data. Alle sitatene er omformulert til muntlig bokmål. På denne måten bevares anonymiteten. Sitatene står i kursiv og innrykk. På enkelte plasser er deler av sitatene utelatt, dette synliggjøres med: (...). Siden jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer er det en del variasjon i hvilke type, og hvor mye data jeg fikk fra hver informant. Noen av informantene er derfor mindre sitert under enkelte temaer, men det betyr ikke at de er mindre viktige for resultatene av undersøkelsen. Mitt ønske med å sitere informantene er at noen av disse utsagnene kan gi svært relevant informasjon for hvordan en kan inkludere barn med ADHD. De tre informantene vil bli presentert som informant 1, 2 og 3 og alle blir omtalt med samme kjønn. Dette for å bevare anonymiteten og fordi jeg ikke vektlegger forskjellen mellom kjønn.

Informantene

Informant 1: fikk diagnosen i voksen alder (utredningen startet i 10 ende klasse, og hun går i dag på medisin). Forteller selv at hun sliter med konsentrasjonsproblemer og hyperaktivitet.

Informant 2: fikk diagnosen i voksen alder (går ikke på medisin). Forteller at hun har ADHD kombinert type.

Informant 3: fikk diagnosen i barnehagealder (har gått på medisin siden da, bortsett fra et opphold i første klasse, og går i dag på medisin). Hun har ADHD i sterk grad.

Alle informantene virket veldig reflekterte og dette kan nok ses i sammenheng med at alle informantene i dag jobbet med eller studerte temaer som var relaterte til ADHD. Alle informantene har møtt mange ulike utfordringer gjennom skolegangen. Disse erfaringene har de villig delt med meg under intervjuene og jeg sitter med en stor informasjonsmengde. Informantene har mestret mye for å komme dit de er i dag. Det vil ikke bli presentert ytterligere bakgrunnsinformasjon om informantene, da dette ikke er relevant for oppgaven. Som nevnt tidligere har alle rett på å være inkludert med eller uten diagnose og uansett grad av lærevansker.

Funnene er basert på informantens opplevelse og det bør derfor tas et forehold om at vi strengt tatt ikke vet hva som har foregått.

Presentasjonen av funnene vil bli delt opp etter følgende temaer: (4.1) opplevelse av skolehverdagen, (4.2) diagnose og medikamentell behandling, (4.3) faglig inkludering, (4.4) sosial inkludering, (4.5) Informantenes opplevelse av lærerens betydning og belønningssystemer, (4.6) informantenes forslag til inkluderende tiltak. Intervjuene er også kodet i h.h.t denne inndelingen. Etter hvert kapittel er det en kort sammenfatning av funnene. Når jeg bruker begrepet ”elever med ADHD” brukes ikke dette generelt, men som en samlebetegnelse på mine informanter.

4.1 Det generelle inntrykket av opplevelsen av skolehverdagen

Hensikten med å spørre informantene om hvordan de husket sin skolehverdag var å få et overblikk over hvilke inntrykk og opplevelser de sitter igjen med som kan ha betydning for inkluderingen. De kom med ulike beskrivelser av skolehverdagen, både positive og negative. På konkrete spørsmål om hvordan de opplevde skolehverdagen kom imidlertid samtlige med negative beskrivelser. Ord som mangel på mestringsfølelse, kjefting og masing ble brukt. Utsagn som illustrerer dette nærmere er:

Informant 2: *”Det var i hvert fall det som var innholdet i både barneskolen og ungdomskolen å ikke ha mestringsfølelse for skolehverdagen i hele tatt”.*

Informant 1: *”Det var alltid sånn..sett deg på plassen din. Har du glemt bøker igjen, har du ditt har du datt, så det var veldig mye sånn”.*

Slike opplevelser av skolehverdagen må sies å være i strid med intensjonene i opplæringsloven og uttalte målsetninger om hvordan skolehverdagen skal oppleves. Det fremgår av opplæringsloven (1998) § 1-1 femte ledd at elevene og lærlingene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livet sitt og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Som nevnt i teoridelen må undervisningen legges opp etter elevens evner og forutsetninger for at de skal oppleve mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Ut i fra ovenstående utsagn kan det tyde på at informanten ikke opplevde å være i mestringssonen, slik Skaalvik og Skaalvik (2011) bruker begrepet. Et slikt avvik mellom opplevd

skolehverdag og idealet for skolehverdagen kan være alvorlig for den enkelte elev, da skolehverdagen er helt sentral i oppvekstmiljøet (Befring, 2012). Ved at alle informantene bruker negativt ladete ord når de skal beskrive skolehverdagen i generelle vendinger, kan dette tyde på at tilretteleggingen ikke var optimal og at de opplevde lite mestring. Mestring er en svært viktig motivasjonsfaktor, og som nevnt i teoridelen vil elever med ADHD ha utfordringer med å motivere seg selv (Barkley, 2001). Mestring blir en svært avgjørende faktor for hvordan de har det på skolen. Skaalvik & Skaalvik (2011) hevder at mestringsopplevelse står sentralt for å føle seg inkludert i fellesskapet på skolen.

Sammenfatning av funn 4.1

Funnene viser at elevene ikke mestret skolehverdagen og de beskrev skolehverdagen negativt. En gjennomgående negativ opplevelse av skolehverdagen er uheldig for den enkelte elev både faglig, sosialt og med hensyn til inkludering. I tillegg står disse erfaringene direkte i motstrid til opplæringslovens bestemmelser.

4.2 Diagnosen og medikamentell behandling

I det følgende vil jeg se på noen aspekter ved informantenes opplevelse av diagnosen. Jeg har spurt de om hvordan diagnosen kom til uttrykk i skolehverdagen, informantenes tanker om medisin, informantenes opplevelse av å få diagnosen, hvordan de forholdte seg til den og hvordan de håndterte åpenhet rundt den. Alle disse temaene har enten direkte eller indirekte betydning for hvordan de opplevde å være inkludert i klassen.

4.2.1 Informantenes beskrivelser av hvordan diagnosen artet seg på skolen

Informantene har gjennom sine utsagn gitt uttrykk for at symptomene ved diagnosen har gitt ulike utfordringer gjennom skolegangen. De beskriver blant annet utfordringer knyttet til relasjoner til jevnaldrende, det å konsentrere seg i timen, sitte rolig, vente på tur, memorering og lignende. Informantenes beskrivelser av vennskap kommer jeg nærmere inn på i punkt 4.4 (sosial inkludering). Alle informantene belyser konsentrasjonsproblemer som en av de største utfordringene i skolen. De gir uttrykk for at det er vanskelig å holde konsentrasjonen i timen og at lengden på timen gjorde dette enda vanskeligere. Dette kan ses i sammenheng med at elever med ADHD ofte bruker ekstra energi på å holde konsentrasjonen (Zeiner, 2004). Forskning viser også at personer med ADHD opplever at tiden går langsommere (Barkley,

2001) noe som gjør det enda mer utfordrende. Oppmerksomhet og konsentrasjon er en forutsetning for at læringen skal bli god. Det blir derfor enda viktigere med tilpasset opplæring for elever med ADHD. En opplevd god læringssituasjon vil igjen kunne ha stor betydning for inkluderingen.

Informantene kom med ulike beskrivelser for hva de gjorde når de mistet konsentrasjonen. To av informantene ”drømmer seg” bort i sine egne tanker. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at informant 3 sier:

”20 minutter ut i timen funderte jeg på hvem som hadde malt veggen, hvorfor noen hadde på seg grønne sko, hvorfor noen hadde på seg svarte sko osv.”.

Denne formen for ”dagdrømming” fører som regel ikke til forstyrrelser for andre elever, men hemmer egen læring, og kan være svært utfordrende for eleven selv. Eleven vil da ikke få med seg det som skjer i klassen og står i fare for å falle utenfor fellesskapet. Samtidig beskriver informantene at de vandret rundt i klasserommet, snakket høyt, fiklet med småting på pulten og lignende. Følgene sitat illustrerer dette:

Informant 3: ”Når jeg mistet fokus, så begynte jeg å tegne på buksa mi, klippe litt og..spise litt på blyanten..jeg måtte ha noe å gjøre da”.

Informant 1 beskriver at hun pratet mye uten å tenke seg om.

”Ja hvis jeg sier noe, så tenker jeg oi shit kanskje jeg ikke skulle ha sagt det nå. (...) jeg har veldig dårlig impuls kontroll, sånn har det vært hele tiden egentlig”.

Utsagn som dette bekrefter at elever med ADHD har utfordringer med å kontrollere seg. Dette viser at personer med ADHD ofte reagerer spontant og ikke analyserer situasjonen i like stor grad som andre og de tenker dermed ikke på konsekvensene av sine egne handlinger (Barkley, 2001). Denne uroen vil være svært fremtredende i klasserommet (R. A. Moen, 2004) og kan føre til forstyrrelser for medelevene. Elever med ADHD vil ofte være i stor aktivitet i situasjoner som krever ro (Slåttøy, 2002). Denne atferden kan føre til at elever med ADHD blir et irritasjonsmoment og at de blir sett på som annerledes. Som nevnt i teoridelen vil personer som ikke har de ferdighetene som skolen forventer, stå i fare for å bli stemplet som en avviker (Dalen, 2006). ”Annerledeshet” vil ofte vanskeliggjøre inkluderingen og øker faren for å bli ekskludert. Mens informant 3 derimot understreker at hun selv ikke opplevde at hun var noe problem på skolen. Hun sier:

”Men nei jeg var aldri egentlig noe problem på skolen, annet enn for meg selv da. Diagnosen min var et problem for meg men ikke så veldig mye i klasserommet for alle andre”.

Dette bekrefter at elever som viser utfordrende atferd ikke bare er utfordrende for skolen, men de kan også selv oppleve at de er i en vanskelig situasjon, noe som også fremkommer i St.meld.nr 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009). Alle informantene beskriver at de fikk sinneutbrudd/raserianfall. To av informantene havnet ofte i slåsskamper og ble sint. Informant 2 benevner dette som ”eksplosjon”

”Dem skal tøye grensene mine langt. Men når eksplosjonen først kom så vart den ganske intensiv”.

Videre understreker hun at det var mer trolig at hun begynte å gråte. Dette står helt i tråd med at elever med ADHD reagerer mer emosjonelt og betaler en høy pris for dette (Barkley, 2001). Dette er beskrivelser av atferd som stemmer godt overens med anerkjente kjennetegn på elever med ADHD (Barkley, 2001). Barkley (2001) understreker at de kjennetegnes ved en svekkelse i selvreguleringen og at de i større grad enn andre reagerer impulsivt og synlig. Den tredje informanten som tok medisiner sier selv at hun ikke fikk sinneutbrudd på skolen. Hun forklarer dette selv med at hun så hvordan medelevene behandlet kameraten hennes som også hadde ADHD. Hun uttrykker dette slik:

”Fordi jeg både så hvordan de behandlet han og fordi jeg skjønnte hvordan de ville behandle meg da, altså jeg ville ikke være den personen..så jeg klarte å holde meg helt til jeg kom hjem. Så jeg fikk det ofte hjemme da..litt synd på foreldrene mine”.

Informanten klarer å gjenkjenne tidligere situasjoner og se konsekvensen av de. I tillegg får jeg et inntrykk av at hun i denne sammenheng klarer å ta andres perspektiv, noe som Barkley (2001) også hevder ikke er ”vanlig” hos personer med ADHD. Under intervjuet forklarte hun ikke denne atferden med at hun tok medisiner (se nærmere om dette under punkt 4.2.2). Informant 3 vektla også at diagnosen hadde positive sider, i form av at det ga henne muligheter til å bli en sterkere person ved å takle motgang.

4.2.2 Informantenes tanker om medikamentell behandling

Informantene har ulikt syn på bruk av medisiner. Det er kun informant 3 som har fått medikamentell behandling gjennom hele skolegangen, utenom i første klasse. Hun forteller at hun fikk en vanskelig start på barneskolen. Hun fikk mange raserianfall og understreker at

hun husker svært lite fra første klasse når hun ikke gikk på medisiner. Som nevnt avslutningsvis under kapittel 4.2.1 klarte hun å kontrollere utbruddene sine helt til hun kom hjem. Dette er a-typisk atferd for personer med ADHD. De sliter ofte med å se konsekvenser av handlingene og med å utsette behovstilfredstillelsen til et senere tidspunkt (Barkley, 2001). Informant 3 sier blant annet:

”Jeg føler jeg har mye mer kontroll når jeg tar de da”.

Informanten opplever med andre ord at medisinerne har god effekt på henne og ga større selvkontroll. Dette tyder på at hun har bedre kontroll over de eksekutive funksjonene slik Barkley (2001) bruker dette begrepet. Informanten klarer blant annet å utsette sin behovstilfredstillelse/forsinket respons og ta i bruk sin indre tale og nyttiggjøre seg selvrettede handlinger, og hun reagerer adekvat i forhold til hva hun har opplevd. Videre nevner informanten bivirkningene av å ta medisin, men at hun til tross for disse mente fordelene var større. De to andre informantene gikk ikke på medisin gjennom skolegangen, men en av de begynte på det etter at hun fikk diagnosen. Hun forteller at hun per dags dato ikke klarer seg uten medisiner og at hun bl.a. glemmer mye mer om hun ikke tar de. Dette står i samsvar med at hun nevner at hun ofte glemte bøkene sine, glemte leksene osv. på barne- og ungdomskolen. Medisinerne forbedrer med andre ord oppmerksomheten/hukommelsen hennes, og det er mye som tyder på at hun ville hatt et bedre utgangspunkt på skolen om hun hadde gått på medisin også i denne perioden. Ved å ta medisiner ville hun ikke blitt mer intelligent eller skoleflink, men hun ville blitt satt i stand til å utnytte evnene sine bedre, slik Rønhovde (2010) hevder. Informantene som gikk på medisin ga uttrykk for at selv om de gikk på medisin ble jo ikke ADHD borte men mindre.

Informant 3: ”Nei altså de gjorde meg jo ikke frisk da, eller jeg er jo ikke syk da..men altså de gjorde jo meg ikke uten ADHD (...) de bare gjorde det mindre.. så jeg slet jo fortsatt med å fokusere i timen”.

Dette viser at medisin ikke kan erstatte pedagogiske og strukturelle tiltak. Men da medisinerne demper symptomene, og gjør det mulig å utnytte evnene i større grad, er det naturlig å tenke seg at medikamentell behandling vil gi god effekt sammen med pedagogiske tiltak. Dette hevder da også Rønhovde (2010) og Slåttøy (2002). Informant 2 er skeptisk til medisin og nevner også bivirkninger og at det ikke er ønskelig å gå på medisin. Men begge de to informantene som hadde erfaringer med medisin hadde for så vidt positive erfaringer.

4.2.3 Informantenes opplevelse av å få diagnosen og åpenhet rundt den.

Alle informantene beskriver det å få diagnosen ADHD som en lettelse. På direkte spørsmål om hvordan de opplevde å få diagnosen, svarer informant 1:

”Jeg synes det var en lettelse, det forklarte ting, hvorfor jeg var som jeg var liksom. At det ikke var noe gærnt liksom. Jeg har bare ADHD”.

Her ser vi at diagnosen hjalp informanten med å forklare sin egen atferd. Hun hadde hele tiden vært klar over sin ”annerledeshet”. Diagnosen hjalp henne til en bedre innsikt i sin egen væremåte. Hun gir også uttrykk for at diagnosen hjalp henne til å finne sin plass blant venner. Informant 2 gir også uttrykk for at hun følte hun var problemet, men etter hun fikk diagnosen forstod hun at det ikke var hun som var problemet alene.

”I dag per dags dato så vet jo jeg at jeg er ikke den eneste årsak til at det er som det er. Og det har vært den eneste forskjellen at i fra at når man var liten og faktisk trudd at en var problemet, så ser jeg at jeg er ikke problemet”.

Kunnskap om kjennskap til diagnosen medførte at informanten fikk større innsikt i årsaken til sine atferdsproblemer, nemlig at problemene ikke oppsto i et vakuum, men i samspill med andre aktører. Dette står i samsvar med teorien som understreker at utfordrende atferd aldri oppstår alene, men når forventningene som stilles til personen er høyere enn personenes evne og forutsetninger (Greene, 2011). I neste utsagn kommer det frem at informant 3 følte seg annerledes og at hun alltid har ønsket å være som alle andre.

” Men jeg følte ikke at de så på meg annerledes. Men jeg følte det da. Jeg følte meg annerledes”.

Dette kan tyde på at selv om man blir akseptert i klassen og tatt vare på kan elever med ADHD føle seg annerledes. Dette kan sees i sammenheng med at personer med ADHD ofte vet hva de skal gjøre, men får det ikke til (Greve, Williams & Dickens, ref. i Barkley, 2001). Når de selv er bevisst dette er det ikke tilstrekkelig at de objektivt sett er inkludert i klassen. Det må noe mer til for at elever med ADHD selv skal oppfatte seg som inkludert. Dette kan ses i sammenheng med det Alenkær (2008) sier om at der hvor eleven føler seg inkludert er eleven inkludert. Motsetningsvis kan det hevdes at der eleven ikke føler seg inkludert er han heller ikke inkludert. Inkludering kan for eksempel oppnås ved tilrettelagt undervisning på en slik måte at en opplever mestring med nettopp å klare å gjøre det de vet skal gjøres. Altså at

de får erfaring med mestringssonen, noe som Skaalvik og Skaalvik (2011) mener er viktig for å føle seg inkludert.

Informantene har delte erfaringer med å være åpen om diagnosen. To av informantene har positive erfaringer med å være åpen om diagnosen, men disse to har likevel ulike opplevelser med å være åpen. Dette skyldes blant annet at den ene informanten fikk diagnosen i voksen alder og selv har valgt å informere om diagnosen. Mens den andre hadde en mor som informerte klassen opptil flere ganger på barneskolen. Dette beskriver hun slik:

”Når mamma fortalte hele klassen om det,, var jeg ute..da fikk jeg være ute å leke.øøh..jeg syntes det var greit at de visste om det. Men jeg ville ikke vite at de visste det på en måte..fordi jeg nekta for at jeg hadde det selv, øøh..men da fortalte hun hvordan det var å ha ADHD da.. at jeg sov dårlig, at jeg slet med å konsentrere meg, sånn at de forstod hvorfor jeg var litt annerledes da..der og da ville jeg jo ikke at folk skulle vite noen ting ..Og jeg fortalte aldri noen om det selv”.

Informanten gir uttrykk for at hun syntes det hjalp at klassen visste om diagnosen, ved at medelevene viste større forståelse for hvorfor hun var som hun var. Dette bekrefter at medelever godtar/aksepterer at andre er forskjellig når de får en forståelig forklaring på oppførselen slik også Rønhovde (2010) hevder. Men på den annen side aksepterte hun ikke diagnosen selv. Selv om at hun viste at moren informerte klassen og aksepterte dette slet hun med å godta diagnosen. Hvorvidt dette skyldes at hun ikke aksepterte diagnosen på grunn av samfunnets holdninger til den eller fordi hun følte at diagnosen hemmet henne i stor grad eller andre årsaker kommer ikke frem. Men jeg mener likevel at funnet er interessant i forbindelse med det å være inkludert i klasserommet. Den andre informanten som har vært åpen om diagnosen forteller at hun synes det er bedre å være åpen og ærlig. Videre sier hun:

”Fordi da skjønner folk hvorfor jeg kan være som jeg er noen ganger da, hvis jeg ikke er på medisiner for eksempel”.

Ut i fra ovenstående utsagn kan det tyde på at informanten følte hun ble møtt med forståelse etter at hun fikk diagnosen og at de andre aksepterte henne i større grad når de visste hvorfor hun oppførte seg som hun gjorde. Den siste informanten har bare vært åpen i svært begrenset grad og har entydige negative erfaringer med å være åpen. Dette kommer fram i følgende utsagn:

” Jeg føler det var så mye negativt tilbake på diagnosen at dem så meg ikke for lenger hvem jeg var, dem så her kommer ADHD liksom”.

Dette viser at åpenhet rundt diagnosen kan føre til økt fokus på det negative og dermed også reduserer muligheten for inkludering. Ogden (2009) hevder at det ligger en viss fare i at oppmerksomheten kan bli rettet mot problemer og avvik når en elev blir diagnostisert. Videre var hun redd for at en ADHD-diagnose ville bli brukt som en årsaksforklaring til alle problemer hun har opplevd i barne- og ungdomsårene. Mens hun selv tror at årsakene kan være mer sammensatte.

Sammenfatning av funn 4.2

Funnene viser at store konsentrasjonsvansker sammen med lengden på skoletimene medførte store vansker med å få med seg innholdet i undervisningen. Hyppige sinneutbrudd kjennetegner også elever med ADHD. I tillegg til at dette også kunne være et stort irritasjonsmoment for medelevene noe som øker faren for å ikke bli inkludert. Medikamentell behandling har en positiv effekt på elever med ADHD, medisinene gir større selvkontroll og de får utnyttet evnene på en bedre måte, men ADHD-diagnosen blir ikke borte. Det å få diagnosen vil kunne være en lettelse, en får en forklaring på sin egen atferd og følelsen av annerledeshet blir mindre eller i hvert fall mer forståelig. Det ser ut til at åpenhet fører til akseptering/forståelse og det er større sjanse for å føle seg inkludert. Men diagnostisering og eventuelt åpenhet fører ikke i seg selv til mer inkludering. Det må ofte noe mer til for at elevene selv skal oppleve å være inkludert.

4.3 Faglig inkludering

Med faglig inkludering tar jeg utgangspunkt i Alenkær (2008) sin forståelse av begrepet, det vil si at elevene skal føle seg som en verdifull bidragsyter til de oppgaver/krav undervisningen stiller. Dette forutsetter trygghet, oversikt, deltakelse og mestring (Slåttøy, 2002). For å se nærmere på om informantene føler seg faglig inkludert er det naturlig å se nærmere på tilpasset opplæring, undervisningsmetode, klasse/gruppe undervisning, betydningen av det fysiske klassemiljøet og informantenes forhold til ulike fag.

4.3.1 Informantenes opplevelse av tilpasset opplæring

Alle elever har krav på tilpasset opplæring jf. Opplæringsloven (1998) § 1-3. Forskning peker på at skolene ikke har lyktes med å tilrettelegge for læring for alle elever (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). Og denne undersøkelsen er ikke noe unntak. Alle informantene beskriver tilpasset opplæring som ikke har vært tilstrekkelig. Informantene beskriver

undervisningstimer med lite variasjon, noe de mente førte til at de lett mistet fokus og ikke klarte å følge med. Temaet medvirkning ble ofte nevnt i intervjuene. Informant 2 sier blant annet:

”Elevens deltakelse i egen skolehverdag eksisterte vel ikke da”.

Dette kan tyde på at informant 2 ikke opplevde å påvirke sin skolehverdag, noe som er i strid med opplæringsloven (1998) § 1-1 hvor det fremkommer at alle elever skal ha medansvar og de har rett til medvirkning. Informant 3 uttaler dette om medbestemmelse:

”Jeg tenker meg på barneskolen ville jo ikke kommet med noe særlig konstruktivt..eeh..det konstruktive jeg ga var jo reaksjonene mine..altså hvordan..hvordan jeg fungerte i timen da..åh det er jo en reaksjon på hvordan eleven bidrar da..så hvis ting ikke funker så kan man jo ikke si at det er riktig på en måte..så på den måten bidrar jo eleven..men..jeg tror det er vanskelig å inkludere eleven....i hvert fall på barneskolen da”.

Slik jeg tolker dette utsagnet kan det se ut til at hun mener det er vanskelig å komme med forslag til tiltak selv. Når hun sier at hun tror det er vanskelig å inkludere elevene på barneskolen oppfatter jeg det som at det er vanskelig å inkludere de i utarbeidelsen av tiltakene. Alle barn har rett til å si sin mening å bli hørt. Dette illustrer utfordringene med å tilfredsstille kravene til medvirkning for unge elever som viser utfordrende atferd.

Informanten har et godt poeng når hun sier at hennes reaksjon var hennes måte å fortelle at ting ikke fungerte. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at medvirkning ikke bare er å finne tiltak, men at også felles problemforståelse kan være en form for medvirkning (Greene, 2011). Alle informantene gir uttrykk for at de ikke opplevde å bli forstått og hørt. Dette kommer jeg tilbake til under punkt 4.5 (informantenes opplevelse av lærerens betydning og belønningssystemer).

Skolen har konstruert en standard for hva som skal til for at en skal få utbytte av å være der (Rønhovde, 2010). De som ikke har de ferdighetene som trengs får vansker. Dette stemmer overens med det informantene forteller. Informantene gir eksplisitt uttrykk for at det å sitte rolig, lytte, og at selve oppstarten av timene var utfordringer på skolen. Alle informantene gir uttrykk for at de hadde store utfordringer slik undervisningen foregikk i klasserommet. De beskriver tavleundervisning og muntlige beskjeder som en av de største utfordringene. Dette kommer til uttrykk ved at informantene sier blant annet:

Informant 3: ” *Det var jo tavleundervisning det gikk i på den tiden. Det var jo stor sett bare tavle og prat. (...) det er jo vanskelig for oss med ADHD*”.

Informant 2: ” *Jeg trur det ikke har forekommet i det hele tatt at jeg per tavleundervisning har greid å få med meg det som skjer. Å beskjeder som blir gitt muntlig har jeg heller ikke sjans per dags dato å få med meg, så jeg kan ikke fatte å begripe at jeg skulle ha fått det til når jeg var liten*”.

Dette står i samsvar med at personer med ADHD ofte har nedsatt verbal arbeidshukommelse (Barkley, 2001). Dette kan også tyde på at lærerne ga kompliserte og lange beskjeder som var lite egnet til å kommuniserer med elever med ADHD. Dersom lærerne hadde vært mer bevisst på å gi enklere og kortere beskjeder ville de ha hatt større muligheter til å få med seg instruksjonene. Disse utsagnene kan også tyde på at informantene syntes det var utfordrende å lagre informasjon som læreren ga for så å nyttiggjøre seg denne informasjonen senere i timen. Dette benevner Barkley (2001) som nonverbal arbeidshukommelse. Videre beskriver de lengden på timen som utfordrende. Ingen av informantene klarte å holde fokus i 45 minutter. En informant understreker at hun falt ut av timen etter 20 minutter, spesielt de gangene lærerne snakket. Hun mente selv at det ville vært mulig å fange hennes oppmerksomhet igjen dersom undervisningen hadde vært mer variert. Dette viser igjen at informanten ikke hadde tilstrekkelig tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring handler jo akkurat om å gi variert undervisning slik at hver enkelt elev får optimal læringsutbytte (Bjørnsrud, 2012; Buli-Holmberg & Nilsen, 2010).

Informant 3: ” *Jeg fikk på en måte med meg bare 50 % av det alle andre gjorde i løpet av de samme årene*”.

Utsagnet viser med stor sannsynlighet at informanten selv i ettertid har en god forståelse for hva som var realiteten under skolegangen. Denne informanten hadde både assistent og ble også medisiner, og dette viser at det må noe enda mer til for at elever med ADHD skal bli faglig inkludert. Ut i fra ovenstående utsagn og slik jeg tolker intervjuene får jeg et inntrykk av at informantene har erfaring fra deduktiv læringsmetode. Den deduktive undervisningen baserer seg på regler, forklaringer og kan fort være vanskelig å forstå (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette indikerer at en slik deduktiv læringsmetode ikke, i seg selv, fungerer godt nok for denne elevgruppen. Som nevnt i teoridelen har elever generelt bare kapasitet til å ta i mot vell 30 % av inntrykk gjennom hørselssansen (Slåttøy, 2002). Dersom en stor del av undervisningen brukes til å høre på beskjeder og diskusjoner medfører dette ekstra store problemer for elever med ADHD. Befring (2012) hevder at induktiv læring er mest

hensiktsmessig for elever med spesielle behov. Det vil si læring som oppstår fra elevenes erfaring.

Men på den annen side gir informantene uttrykk for at de fikk tilpasset opplæring i enkelte fag. Informant 1 sier blant annet:

” Det var noen i så fall som var flinke til å på en måte å tilpasse litt. De skjønnte liksom hvis jeg fikk se det liksom visuelt for meg, så skjønnte jeg det, så hun lagde i matte, så lagde hun på en måte lekepengen til meg å sånn, for at jeg skulle lære meg det”.

Ut i fra dette utsagnet ser man hvor avgjørende læreren er noe, som også Skogen (2010) hevder, og hvor avgjørende det er hvordan læreren klarer å følge opp intensjonen i opplæringsloven (1998) § 1-3. Samtidig er det viktig at hele skolen har samme forståelse av begrepet inkludering. Bjørnsrud (2012) vektlegger viktigheten med felles referanserammer.

Tilpasset opplæring gjennom smågrupper

På spørsmål om informant 3 føler at læreren ”så henne” og om tilrettelagt undervisning svarer hun:

”både og, som sagt ble jeg tatt ut av timen, men i timen nei, ikke i det hele tatt”

Her får jeg inntrykk av at hun mener hun fikk tilpasset opplæring gjennom smågruppene, men at hun ikke følte at læreren tok hensyn til henne i klasserommet. Ved å ikke beherske det faglige slik som resten av klassen står en i fare for å føle seg ekskludert og mindreverdige. Det er derfor svært viktig at alle lærere ser hver enkelt elev, og da på en slik måte at hver enkelt elev føler seg sett. Alle informantene ble tatt ut i smågrupper av ulike grunner. To av dem ble tatt ut for å få tettere oppfølging og hjelp i enkelte fag. Denne formen for tilpasset opplæring benevner Bachmann og Haug (2006) som en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Med dette menes gjennomføring av konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Informant 3 uttrykker eksplisitt at hun ble tatt ut i enkelte fag fordi læreren ikke likte/taklet henne. Dette kommer til uttrykk slik:

”En til en undervisning med læreren i musikk (...) eneste grunnen var at læreren, likte ikke ADHD da”.

Dette kan tyde på at læreren tok mer hensyn til gruppa noe, som Greene (2011) understreker at ofte skjer. Spesialundervisningen ble en avledningsfunksjon istedenfor å gjøre det som var

elevens beste. Her ser vi at spesialundervisningen kan virke som et segregerende tiltak og ikke bidra til inkludering av eleven. Men videre beskriver informanten:

”Nei altså det var en samtale mellom foreldrene mine og skole da, å istedenfor at jeg skulle slite i de timene, som jeg ikke fikk noe utbytte av likevel, pga av han læreren, så bestemte de seg for at jeg heller skulle fokusere på andre ting da”.

Informanten gir uttrykk for at hun hadde behov for hjelpetiltak for å få bedre læringsutbytte i klassesituasjonen. En slik tilnærming fører ofte til at det settes i gang tiltak rettet mot den enkelte elev, uten å se tiltaket i en større klassesammenheng, og tiltaket kan dermed lett virke ekskluderende. Men på den annen side vil nettopp et slikt tiltak føre til økt trygghet, større oversikt, mer deltakelse og større mestring som alle er faktorer som kan bidra til faglig inkludering (Slåttøy, 2002). I St.meld.nr 18. (Kunnskapsdepartementet, 2011) understrekes det at hvordan tiltaket foregår vil være avgjørende for inkluderingen og det viktigste, når man skal utarbeide et tiltak, er at man tar hensyn til hva som er elevens beste.

4.3.2 Informantenes egne erfaringer/opplevelser av spesialpedagogiske tilbud

Alle informantene ble tatt ut i smågrupper, men av ulike grunner. Dette kunne være mangelfullt faglig nivå, behov for sosial trening, og av eget ønske. Opplæringsloven (1998) legger vekt på at alle barn skal inkluderes gjennom tilrettelagt undervisning og bare unntaksvis tas ut fra den vanlige klassen. Informant 1 beskriver at hun ble tatt ut i en mindre gruppe i de fagene hun sleit med. Hun gir uttrykk for at hun ikke ønsket dette:

”Det husker jeg at jeg syntes var så kjipt, der var de dumme elevene i klasse da, jeg satt der å jeg er jo ikke dum, jeg er jo ikke som de her(...)og jeg skjønner jo egentlig alt sammen, jeg klarte bare ikke å få det ned på papiret”.

Dette viser igjen at personer med ADHD vet hva de skal gjøre, men trenger hjelp til å gjøre hva de vet (Barkley, 2001). Samtidig tyder dette på at hun ikke klarte å prestere ut i fra sine evner, noe som Dalen (2006) omtaler som underdyt. Dersom tilretteleggingen hadde foregått etter medvirkning fra informanten (Total Quality Management) hadde man kanskje funnet andre tiltak som hadde virket bedre. Dette er et eksempel på at et tiltak som virket adekvat fra skolens sin side ikke nødvendigvis er hensiktsmessig for den det gjelder. Med tanke på at informanten bruker begrepet ”de dumme elevene” er det naturlig å tro at hun selv definerte seg selv ut av denne gruppen. Dette tyder også på at hun var opptatt av å være som de andre i klassen.

Informant 3 opplyser at hun hadde assistent i hele barne- og ungdomskolen og en til en undervisning. På spørsmål om hvordan hun opplevde å ha en egen assistent ved seg, svarer hun at det var noe hun ble vant til. Videre sier hun:

”Følte aldri at assistentene var noe som alle så på..eller at alle så på meg som annerledes. Det følte jeg faktisk aldri, men det tror jeg har mye med hvordan klassen håndterte det, og hvordan lærerne håndterte det” .

Hun mener klassen og læreren håndterte situasjonen bra siden de var godt informert om hennes diagnose og hva som kjennetegner en person med ADHD. Videre uttaler hun dette om det å ha en assistent:

”Så jeg føler at hvis jeg hadde en klasse som mobba meg..så tror jeg at jeg ville..da ville det vært verre å ha en assistent (..) jeg tror nok at jeg har vært veldig heldig. så..for min del..så var det ikke noe som gjorde meg annerledes..men jeg tror det veldig lett kunne gjort det..hvis klassen ikke hadde vært så snille og inkluderende som de var”

Her framkommer det at informanten mener det er en fare for at en blir sett på som annerledes ved å ha en assistent. Men at dette kan forebygges med god og tilstrekkelig informasjon om hvorfor en har assistent. Et godt klassemiljø synes å være en forutsetning for at et slikt tiltak skal bli vellykket (Bakke, 2011). Men samtidig opplevde hun at det var bedre å ha med en venn når hun skulle tas ut av klasserommet.

Informant 3: *”Ja da syntes jeg det var greit..det ble enda greiere når en venn av meg fikk være med da”*

Slike tiltak kan isolere et barn fra klassekameratene sine (Greene, 2011). Jeg får derimot ikke noe inntrykk av at informanten følte seg isolert fra klassekameratene, hun understreker i intervjuet at hun føler at hun var heldig med klassen sin. Hun bruker blant annet ord som inkluderende når hun snakker om hvordan klassen hennes var. Informant 1 og 3 fikk tilrettelagt en del av skolehverdagen i en liten gruppe. Dette skjedde bl.a. når de dro ut på ulike utflukter. Informant 1 sier at hensikten med dette var å styrke det sosiale aspektet og hun opplevde å ”få ut rastløshet” ved et slikt tiltak. Informant 3 beskriver selve aktivitetene de gjorde som en frihet fra det faglige. Dette kommer frem i utsagn som dette:

”Ja det gjorde det litt lettere for meg da, jeg skjønnte jo selv at jeg ikke ville klart det ellers..men det var jo ikke særlig kult å være i en sånn spesialgruppe da”.

Dette utsagnet viser også at det ikke var ønskelig å være på en slik gruppe, men slik skoledagen var lagt opp for henne hadde hun behov for det. Informant 1 følte også at hun hadde behov for et slik tiltak, men føler at gruppesammensetningen ikke var optimal. Begge informantene belyser viktigheten med godt og trygt klassemiljø, dette kommer blant annet frem når de snakker om hvordan de opplevde det å bli tatt ut av klassen. På spørsmål om hun opplevde at medelevene så på henne som annerledes fordi hun ble tatt ut, svarte informant 3 slik:

”de kunne godt ha gjort det da, men det er fordi jeg var veldig heldig med vennene mine. Eeh..ja de kunne veldig godt ha gjort det”.

Dette tyder på at det er en risiko for at elevene blir sett på som annerledes når en får et slikt tilbud. Den siste informanten fikk først i 9ende klasse noe spesialpedagogisk hjelp utenfor klasserommet, men dette etter eget initiativ og ønske. Det faktum at hun selv måtte be om spesialpedagogisk hjelp er ikke i overensstemmelse med gjeldende lovverk og retningslinjer.

Informant 1 forteller at hun også fikk en avtale med rådgiveren om at hun kunne gå til henne når det ble for mye til henne i timen. Formålet med ordningen var at hun ikke skulle få så mye fravær. Tiden hos rådgiveren beskriver hun slik:

”Og da fikk jeg sånn at hvis jeg ikke gadd å være der i timen kunne jeg bare stikke til henne åsså sitte der å chille eller gjøre ett eller annet”.

Skolen ville tydeligvis hjelpe henne med å bestå ungdomskolen. Men dette tiltaket førte neppe til at hun fikk utnyttet sitt læringspotensial eller følte seg som en del av fellesskapet.

4.3.3 Betydningen av det fysiske skolemiljøet

Alle tre informantene gir uttrykk for at det å ha en fast plass i klasserommet ”hjalp”. Men de begrunner dette på forskjellige måter, som blant annet at en fast plass ga trygghet og at det ble en avgrensing på den ene siden, enklere å fokusere på det som skjedde på tavlen, og en mindre bekymring med å tenke på hvor en skal sitte. Både informant 2 og 3 understreker at den faste plassen var viktig for dem og ga dem trygghet. Informant 3 uttaler blant annet:

”Jeg tror kanskje det hadde blitt veldig forvirra hvis jeg hele tiden skulle tenke hvor jeg skulle sitte, hvor skal jeg sitte neste time”

Dette viser viktigheten med å ta bort elementer som virker forstyrrende for elever med ADHD og faste plasser kan føre til forutsigbarhet og trygghet i skolesituasjonen (Slåttøy,

2002). Informant 1 beskriver at hun syntes det var enklere å konsentrere seg når hun satt på sin faste plass som var fremst i rommet. Begge informantene beskriver at det var lettere å konsentrere seg når de satt langt fremme eller mot en vegg. Dette bekrefter Barkley (2001) teori om hvor det er mest gunstig for elever med ADHD å sitte.

4.3.4 Informantenes forhold til de ulike skolefagene

Elever med ADHD har sine faglige styrker og svakheter og skiller seg faglig ikke ut sammenlignet med det som er vanlig for alderen. Mine informanter likte ulike fag. To av de likte norsk best, de ga begge uttrykk for at de i norskfaget kunne stå friere til å uttrykke seg. Informant 1 sier selv at hun leste kjapt og ofte var først ferdig. Her kan det tyde på at hun likte norskfaget fordi hun ble først ferdig og følte dette som en form for mestring. Mestring er svært viktig for videre motivasjon for faget (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Og som nevnt i teoridelen er motivasjon en viktig faktor når det gjelder skoleprestasjoner hos elever med ADHD (Barkley, 2001). Matematikk var det faget disse to informantene likte minst. Dette begrunner de med konsentrasjonsproblemer. Den siste informanten derimot likte matematikk. Dette forklarer hun selv med at det ikke er så mange nyanser, det er enten riktig eller feil.

”Jeg har alltid likt at ting er logisk, jeg har alltid slitt med å godta ting jeg ikke kan forstå eller ting jeg ikke kan sette to streker under svaret, så for meg var matte veldig deilig da. Fordi enten var det feil eller riktig da, det var ikke noe nesten riktig. Eller litt feil, det var liksom ikke alle de nyansen som jeg sleit med ellers”.

Dette er helt typisk for elever med ADHD, at de har utfordringer med å forstå nyanser. Dette viser at elever med ADHD kan like teoretiske fag hvis de føler de kan beherske oppgaven som blir gitt og det faglige nivået er på lik linje med deres ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Slåttøy, 2002). Dette viser igjen til at elever med ADHD kan oppnå god læringsutbytte i klasserommet når undervisningen blir lagt opp slik at de får utbytte av den, noe som igjen vil øke sjansen for å bli inkludert.

Alle informantene var glad i fysisk aktivitet, og man skulle derfor tro at de likte gymnastikk spesielt godt da de i dette faget fikk ut energi i en ellers tung teorihverdag. Informantene likte den delen av gymnastikken som gikk på ren fysisk aktivitet, men de opplevde ”måling” av ferdigheter og lagspill som negativt. Her kan det tyde på at informantenes mestringsevne ble satt på prøve og de opplevde tilkortkomming, noe som Slåttøy (2002) mener kun gir opplevelse av nederlag, og gymmen ble derfor ikke noen positiv opplevelse. Da en del av

gymnastikken tradisjonelt består av måling av ferdigheter vil barn med ADHD ofte komme til kort også her, og de vil kunne lett oppleve gymnastikken som negativt. En av informantene nevnte eksplisitt at hun opplevde lagutvelgelse besørget av elevene selv som svært negativt.

”For da vist man at man enten vart ståendes helt til slutt eller så ble man ikke valgt eller så kom læreren å sa ”du skal inn dit”. Ikke sant det var ikke noe sånn at man fikk oppleve at man ble valgt”.

Her ser vi hvor viktig det er at læreren bestemmer hvem som skal være på lag, noe som Bjørnsrud (2012) også vektlegger.

4.3.5 Reaksjon på faglige krav

Alle informantene ga uttrykk for at skolen ble mer utfordrende på ungdomskolen enn barneskolen. Men de gir ulike beskrivelser av hvorfor. Informant 3 mener at utfordringene blant annet handler om at det ble høyere nivå på fagene:

”Men jeg føler også at når jeg kom på ungdomskolen så..føler jeg det var veldig vanskelig .. Det er egentlig de tre vanskeligste årene jeg hadde..åhh..jeg slet veldig mye med å skrive, jeg hadde ikke noe fantasi, å tekstene var veldig kjedelige da, veldig masse gjentakelser å jeg fikk høre det veldig ofte, selv om at jeg hadde en 3 er i norsk å, å hadde greie karakterer liksom, men føler det var ganske slitsomt da..fordi det var jo litt annet nivå enn på barneskolen..åh.. ja nei jeg følte det var litt vanskelig”.

Videre beskriver hun at hun følte ting gikk tregere for henne enn andre og at hun hang etter i fagene. Dette sammenfaller med det Dalen (2006) benevner som normalyter. Det vil si at eleven presterer i forhold til sine evner, men som opplever å komme til kort på grunn av skolens krav. Dette kan tyde på at det ikke var tilstrekkelig tilpasset opplæring.

Informant 1 beskriver spesielt en eksamensepisode som svært utfordrende.

”husker jeg hadde eksamen og da fikk jeg det ikke til. Så da tok jeg bare å slang pulten i veggen og gikk”

Dette viser at prøvesituasjonen satt informantens mestringsevne på prøve, slik som Slåttøy (2002) hevder at de gjør. Videre forteller informanten at rådgiveren kom å hjalp henne igjennom hele eksamen. Ut i fra det informanten forteller får jeg inntrykk av at skolen ønsket å hjelpe henne, men viste ikke hvordan de skulle gjøre det. Informant 2 sier at hun verken opplevde mestring eller glede ved noen fag på verken barneskolen eller ungdomskolen. To av informantene hadde en del fravær. Informant 2 beskriver seg selv som en ”fraværsunge”. Jeg

får inntrykk av at fraværet på barneskolen skyldtes i at hun møtte opp for sent, dette kommer fram i følgende utsagn:

”Det var ikke noe som var gjort bevisst, i hvertfall ikke fra min side på barneskolen, så var det veldig mye glem bort tida (..)Det er mange timer jeg ikke har kommet inn fordi jeg har glemt bort tiden å sånt”.

Dette ble et større problem når hun begynte på ungdomskolen der de står i fare for nedsatt ordenskarakter av for mye fravær. På spørsmål om hun hadde fravær fordi hun ikke følte hun behersket fagene på skolen, svarer hun at dette var en årsak til fravær som forsterket seg løpet av skolegangen. Informant 1 beskriver at hun hadde mye fravær fordi hun ble skolelei. Hun mener selv at hun ble skolelei fordi hun ikke klarte å konsentrere seg om stoffet.

Sammenfatning av funn 4.3

Funnene viser at undervisningen ikke stod i samsvar med informantenes evner og forutsetninger. Deduktiv læringsform alene viser seg å ikke være optimal for elever med ADHD. Det kan se ut til at om elevens rett til tilpasset opplæring ble opprettholdt, var avhengig av lærerens kunnskaper og ferdigheter, samt vilje til - og tolkning av begrepet tilpasset opplæring. Skolene hadde en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring ved at de organiserte deler av opplæringen i smågrupper, noe som er uheldig for inkluderingen. Det ser ut til at tilrettelagt undervisning innenfor klasserommet er ønskelig og det mest optimale for å føle seg inkludert. Ingen av informantene hadde opplevd å få tilstrekkelig tilpasset opplæring i klasseromsituasjonen. Slik undervisningen var lagt opp hadde informantene behov for å være på smågruppene for å ”fungere” i skolehverdagen. For at elever med ADHD skal få god læringsutbytte i klasserommet forutsetter det at arbeidsoppgavene er tilpasset det faglige nivået til hver enkelt elev. Godt klassemiljø, åpenhet og tilstrekkelig informasjon ser ut til å være en forutsetning for at tiltak som f.eks. assistent skal virke adekvat. Funnene viser at elever med ADHD kan like både teoretiske og praktiske fag så lenge undervisningen er tilrettelagt på en slik måte at de opplever å mestre faget. En slik mestringsfølelse vil også forhindre fravær. Fast plass i klasserommet viser seg dessuten å gi stor grad av trygghet.

4.4 Sosial inkludering

Dette kapittelet handler om den sosiale faktoren i forhold til inkludering. Med sosial inkludering tar jeg utgangspunkt i Alenkær (2008) sin forståelse av begrepet, det vil om informantene opplever seg selv som en verdifull og naturlig del av fellesskapet. Kapittelet omhandler informantenes erfaring med jevnaldrende, da dette har stor betydning for om man føler en tilhørighet til klassen. Videre belyses betydningen av å ha en venn og informantenes opplevelse av friminuttene.

4.4.1 Informantenes erfaring med jevnaldrende

For elever med ADHD er det ofte ikke lett å finne sin plass i vennegjengen fordi de ikke makter å lese og fortolke de sosiale kodene som gjelder (Rønhovde, 2010). Alle informantene legger vekt på at de alltid har hatt utfordringer med vennsksapsrelasjoner. Som nevnt i teoridelen har personer med ADHD ofte ikke problemer med å få venner, men de mister de like raskt som de fikk de Slåttøy (2002), noe som nettopp informant 1 påpeker. Hun sier eksplisitt at hun hadde problemer med å holde på venner. Dette begrunner hun med at hun går lei dem eller synes de blir for kjedelige. Når ting oppleves som uinteressant og kjedelig er det også verre å holde fokus. Dette står i samsvar med det R. A. Moen (2004) benevner som utfordrende for personer med ADHD og jevnaldrende, og er også et kjennetegn på personer med ADHD-diagnosen. Barkley (2001) belyser at personer med ADHD kan ha svikt med selvreguleringen og dermed reagere impulsivt, noe som kan føre til vansker med å knytte/holde på vennskap. Informant 3 sier selv at hun slet med å forstå de sosiale kodene. Dette kommer til uttrykk slik:

”Jeg sleit jo som sagt med det sosiale, å forstå. Hvis det ikke var enten på eller av liksom. Forstod ikke grensa i mellom, så hvis folk sa de ville være i fred, var det greit liksom. Men hvis folk viste det, uansett hvor tydelig de viste det liksom, så forstod jeg det ikke i det hele tatt”.

Dette er helt i tråd med det Zeiner (2004) hevder om barn med ADHD og vennskap, nemlig at de sliter med å forstå de sosiale kodene. Videre sier informant 3:

”Jeg hadde noen få venner som jeg fulgte hele tiden, og når de prøvde å gjemme seg i skogen, så tenkte jeg ”Ah, gjemsel så løp jeg etter de liksom”. Sånn som nå tenker jeg at kanskje de ville ha litt fred. (ler) Det var sånn som jeg ikke, tanken falt meg ikke inn en gang da, at det kunne være derfor. Fordi jeg skjønnte jo det ikke selv”.

I ettertid ser hun selv at hun slet ut vennene sine. Ut i fra ovenstående utsagn kan det tyde på at hun ble ekskludert i friminuttene, men at hun ikke tenkte noe over det selv. Det fremkommer tydelig at hun ønsket å være en del av de. Informant 2 beskriver at hun hadde spesielt utfordringer med jevnaldrende. Dette kommer til uttrykk ved at hun sier:

”Jeg har hatt veldig mye problemer med, dem som er jevngamle er det, det heter? De som er like gammel som meg, å ha kommunikasjon med dem da..men så snart folk er yngre eller eldre så går det greit”.

Dette står i tråd med teori om ADHD og jevnaldrende. Videre beskriver hun at negative opplevelser med medelever har ført til at hun ekskluderte seg selv fra fellesskapet. Lunde (2010) understreker at de fleste barn med ADHD har lyst til å være med i ”det gode selskap”, men de har problemer med å henge med fordi de har andre egenskaper enn flertallet. Både informant 1 og 3 hadde foreldre som prøvde å legge til rette slik at de skulle få venner. Moren til informant 1 ringte jentene i klassen for å høre om de ville leke med henne. Moren til informant 3 passet på at informanten hadde de nyeste tingene, kuleste klærne, filmene osv. slik at medelevene skulle synes det var kult å være hjemme hos dem. Disse to beskriver også ulike arrangerte vennegrupper.

Informant 3: *”Å jeg husker spesielt godt vi hadde sånn fredagsklubb, tror jeg det het. Da samlet en liten gjeng seg hjemme hos meg å spiste godteri, så på film og spiste popcorn å spiste pizza og forskjellige ting. Det var sånn som moren og faren min gjorde da, for at jeg skulle få..ikke at jeg skulle få venner da..men får at vi skulle gjøre noe sammen”.*

Dette tiltaket kunne føre til bedre forståelse av de sosiale kodene. Informant 1 beskriver en vennegruppe som noe som skolen har pålagt foreldrene. Hun beskriver gruppen slik:

”Slik at alle skulle være på gruppe med alle. Åsså skulle man hjem til noen i klassen da, være der å henge eller gjøre et eller annet”.

Videre hevder hun at gruppene kunne føre til sjalusi, dette begrunner hun med at enkelte ganger kunne de ”kule” havne på samme gruppe. Mange skoler har arrangert vennegrupper på fritiden for å styrke samholdet, hindre mobbing og øke inkluderingen. Fylkesmannen i Sør-Trøndelag har imidlertid i 2012 nektet ”trondheimsskolen” å lage slike vennegrupper (Holmquist, 2013). Også Lund (2004) har påpekt de uheldige sidene ved slike arrangerte vennskap. Slik informant 3 beskriver vennegruppen virker denne noe bedre da dette ikke er pålagt fra skolens side, og slik som jeg tolker det kunne medelevene selv velge om de ville være med eller ikke. Dette kan gi større sjanse til å knytte ekte vennskap. Med tanke på at

informantene forteller at de fortsatt sliter med vennskap kan det se ut til at arrangert vennskap ikke nødvendigvis fører til ekte vennskap eller at de lærer seg de sosiale kodene. Dette viser viktigheten med at vennskap skjer på elevens premisser (Arge & Hoem, 2012). Som nevnt i teoridelen er det viktig at skolen legger til rette for utvikling av vennskap (Barsøre, 2012).

Alle informantene gir uttrykk for å ha minst en venn å være sammen med på skolen. Barkley (2001) understreker viktigheten med å ha en bestevenn for generell sosial fungering. To av informantene hadde en bestevenn som også viste utfordrende atferd. Det er ikke uvanlig at barn som viser utagerende atferd finner hverandre (Greene, 2011). I hvor stor grad det fører til bedre sosial fungering kan diskuteres, men at det kan uansett gi en opplevelse av tilhørighet, noe som i seg selv er et gode. Som nevnt tidligere beskriver informant 1 at hun hadde masse venner på skolen, men byttet på hele tiden. Ved at alle informantene opplevde å ha minst en venn på skolen kan det ha ført til at de klarte seg bedre gjennom skolegangen enn om de ikke hadde en slik venn. Karlsen (2004) påpeker nettopp at om barn klarer å få seg en bestevenn vil de stå bedre rustet til å komme gjennom barne- og ungdomstiden.

4.4.2 Medelevers framprovosering av uønsket atferd

Elever som er i overkant spontane, kan fort skape situasjoner som fremhever sinne hos andre. Et slikt sinne kan skape frustrasjon hos elever med ADHD og da er det lite som skal til for å utvikle små katastrofer. Det kan fort være fristende for jevnaldrende å skape litt ”action”. Det er jo så lite som skal til (Lunde, 2010). To av informantene opplevde at medelevene bevisst provoserte fram ”eksplisjonene”. Men de har noe ulik opplevelse av det. Informant 2 gir uttrykk for at dette var veldig bevisst fra medelevene og at det opplevdes som mobbing. Informant 1 uttaler det derimot slik:

”Det var liksom ikke mobbing (..) det var mer som de syntes det var morsomt når jeg ble sint. Og jeg ble forbanna og skulle ta igjen”.

Dette kan tolkes noe ulikt. For elever som ikke har nære venner på skolen kan all oppmerksomhet fra medelever oppleves som positiv oppmerksomhet. Informant 3 forteller at hun selv ikke opplevde slik framprovosering av atferden siden hun klarte å kontrollere utbruddene sine. Dette viser at elever som viser utfordrende atferd står i fare for å bli mobbet og uthengt blant sine klassekamerater. Overalt finnes det barn som har lyst å se på eller være med når andre gjør morsomme, grensesprengende eller utprøvende ting (Lunde, 2010). Det er derfor svært viktig å få et godt samhold i klassen, slik at dette ikke hender.

4.4.3 Informantenes opplevelse av friminuttene

I en ellers teoritung skolehverdag er det naturlig å tro at friminuttene er et positivt avbrekk i skolehverdagen. Informantene gir ulike beskrivelser av friminuttene og vektlegger at friminuttene skiftet karakter fra barneskolen til ungdomskolen. Informant 1 og 3 gir uttrykk for at de fikk utløp for energi ved blant annet å spille fotball, dødball osv. i friminuttene på barneskolen. Dette førte til at de klarte å konsentrere seg bedre i timene, noe som er intensjonen med pausen. Informant 3 opplevde friminuttene som gjennomgående positiv. Hun beskriver friminuttene slik:

”Jeg sparket alltid fotball og gjorde mye fysisk da, øøh..men så hang jeg ofte med de vennene jeg hadde da”.

Her kan det være grunn til å nevne at informant 3 gikk både på medisin og hadde egen assistent. For henne fungerte friminuttene etter sin hensikt. Informant 1 gir også uttrykk for at hun fikk ut energi i friminuttene, men hun nevner at hun havnet i trøbbel/konfrontasjoner

Informant 1: ”Da var det leking på barneskolen. Spille dødball å hoppe strikk å løpe rundt å leke, men jeg var alltid sånn som skadet meg hele tiden. Tryna å var litt voldsom kanskje. (ler). Måtte på kontoret og lekt i steinrøys å fått en over hånda å sånne ting. Eller tryna, åsså hadde vi alltid sånn at jeg måtte alltid på rektors kontor, fordi jeg hadde gjort en eller annen bøl”.

Informant 2 har derimot ikke positiv opplevelse av friminuttene:

Informant 2: ”Nei, friminuttene, det var vell å prøv å (ler) stekk av mest mulig.. det var utrivsomt i friminuttene, fordi det var veldig mye krangling, slåssing å mobbing å styr å ståk.såå..var jeg heldig hadde jeg ei venninne på skolen den dagen”.

Videre gir informant 2 eksplisitt uttrykk for at hun ikke følte seg inkludert i friminuttene, dette kommer også tydelig fram når hun forteller at det var mye mobbing i friminuttene. Når jeg ba om eksempel på hva hun gjorde i friminuttene fortalte hun at hun og venninnen pleide å stikke av og å leke under skolebygningen, for å komme bort fra medelever. Dette kan tyde på at friminuttene ble for uoversiktlig for både informant 1 og 2 og at det ble vanskelig å kontrollere følelsene sine, noe som også Rønhovde (2010) vektlegger. For elever med ADHD er det derfor fare for at friminuttene ikke fungerer som det avbrekket i skolehverdagen som de er ment som. Tvert i mot kan friminuttene fungere som en form for forlengelse av det som skjer i de organiserte timene. Informant 1 og 3 nevner eksplisitt at de fikk ut mer energi i friminuttene på barneskolen enn på ungdomskolen.

Informant 1: *”På ungdomskolen ble det mer sånn, da ble det ikke like mye aktivitet og sånn (...) Når man ikke er så mye i aktivitet hele tiden blir man mye mer hyper og rastlaus”.*

I barneskolen er det fokus på lek i friminuttene. Der hvor de gjerne hopper strikk, spiller fotball, leker sangleker og lignende. Mens på ungdomskolen er det mer vanlig at ungdommene står i klynger og snakker med hverandre, hører på musikk, drar på butikken osv. For elever med ADHD medfører dette at de må bruke forholdsvis mye energi på å konsentrere seg og lytte til hva de andre sier, noe som er i overensstemmelse med Barkleys (2001) påstand om at det er tungt for de å sette seg inn i andres livsverden. Friminuttene blir dermed ingen tid for avslapping, tvert i mot vil de kanskje oppleve at de må konsentrere seg ekstra med tanke på at friminuttene er veldig uoversiktlig. De elevene som ikke klarer dette står i fare for å bli ekskludert fra fellesskapet, og uansett er det en fare for at de selv føler seg utenfor. Overgangen fra barneskolen til ungdomskolen kan være en kritisk overgang for elever med ADHD, siden de da ikke får tilfredsstilt sitt behov i like stor grad til fysisk aktivitet. Samtidig forventes det mer på det faglige nivået noe som krever enda mer konsentrasjon. Det kan derfor tenkes at den fysiske aktiviteten på ungdomskolen blir enda viktigere for elever med ADHD.

Sammenfatning av funn 4.4

Funnene viser at symptomene som kjennetegner elever med ADHD-diagnosen skaper utfordringer med jevnalderrelasjoner. De sliter med å forstå de sosiale kodene og det fører til vanskeligheter med å knytte vennskap, noe som gjør den sosiale inkluderingen vanskelig. Arrangert vennskap ser ikke ut til å nødvendigvis føre til ekte vennskap. I tillegg ser det ut til at verken arrangert vennskap, eller vennskap med utagerende elever fører direkte til sosial fungering. Ved at informantene opplevde å ha minst en venn kan det føre til at de følte seg bedre inkludert i klassen enn om de ikke hadde hatt noen. Funnene viser at kombinasjonen med å ikke forstå de sosiale kodene og i tillegg ha utfordringer med å kontrollere seg i enkelte situasjoner gjør de mer utsatt for å bli mobbet. Det ser ut til at godt samhold i klassen blir svært viktig for at friminuttene skal bli en positiv opplevelse og at en skal føle seg sosialt inkludert generelt. Ved å være fysisk aktiv får man ut energi og på den måten blir det enklere og konsentrere seg i timen. Friminuttene endrer ofte karakter fra barne- til ungdomskolen og innholdet i de blir mindre fysisk på ungdomskolen. Dette krever andre ferdigheter for å bli sosialt inkludert på ungdomskolen. Dette er gjerne ferdigheter som elever med ADHD sliter med å tilegne seg.

4.5 Informantenes opplevelse av lærerens betydning og belønningssystemer

I dette avsnittet vil jeg ta for meg betydningen av lærerne og deres holdninger for informantenes skolehverdag. Læreren står helt sentralt i elevens skolehverdag og vil derfor være direkte avgjørende for en vellykket inkludering av elever med ADHD. Videre vil jeg belyse opplevde sanksjoner, noe som også påvirker inkluderingen.

4.5.1 Informantenes opplevelse av lærernes betydning

Nordahl (m/flere 2005) belyser viktigheten ved å se den enkelte elev, skape tillit, verdsette eleven, være i posisjon til eleven og vise anerkjennelse for å skape god relasjon. Gjennom intervjuene får jeg inntrykk av at relasjonene til lærerne ikke var optimal. Informant 1 beskriver hovedlæreren som den ”verste læreren”. Dette var en lærer som skrev ”gladmeldinger” til elevene som var flinke (Se punkt 4.5.2). Informanten forteller at hun ofte snakket uten å rekke opp hånden og hun fikk derfor også mange irettesettelser fra læreren. De gjentatte korreksjonene fra læreren tyder på at læreren fortsatte med det som ikke fungerte. Dette kan tyde på at læreren hadde for liten forståelse for hva elever med ADHD sliter med. Det er lett å tenke at når man får mange irettesettelser fra læreren i løpet av en skolehverdag vil ikke skolen oppleves som positiv og det er en stor fare for at en kan føle seg ekskludert. Alle informantene ga uttrykk for at relasjonen til læreren var/er viktig. Forskning viser at den viktigste pålitelige faktoren som gjør at mennesker endrer seg – i stor grad er forholdet de har til den personen som hjelper dem med endringene. (Greene, 2011). Dette står i samsvar med Nordahl (2005) sine studier som viser at lærer-elev relasjon påvirker omfanget av problematferd. Informant 1 uttaler dette slik:

”Hvis man ikke har noe godt forhold til læreren sin. Så er det screw”.

Negativ relasjon vil i større grad føre til ytterligere negativ atferd. Sett i lys av dette blir relasjonen til lærere avgjørende for elevens utvikling. Informant 1 opplever at dårlig relasjon til læreren også medfører negativ innstilling til faget. Dette er uheldig om man fra før av føler at en ikke strekker til i faget.

Videre legges det vekt på forståelse fra lærerne, noe som både informant 1 og 2 gir uttrykk for at de savnet. Ved å ikke føle at læreren forstår de er det lett å tenke at de heller ikke følte

læreren så deres behov, noe som Slåttøy (2002) mener er viktig for at læreren skal oppleves som en trygghet. Informant 1 beskriver at hun ofte måtte inn til ”problemsamtaler” med læreren, noe hun gir uttrykk for at hun ikke syntes hjelp:

”Så var det liksom ikke sånn hvorfor gjør du dette her å sånne ting, det var liksom bare om at det ikke var akseptabelt, du kan ikke hell på sånn”.

Lassen og Breilid (Ref. i Tangen, 2012) hevder at hvis det er lærerens perspektiv som dominerer er det liten sjanse for at samtalen fører til endring. I utsagnet kommer det tydelig frem at læreren var mer opptatt av å fortelle gjennom sitt perspektiv, og var opptatt av å forklare hva som ikke var akseptabelt, enn å finne ut hvorfor informant 1 reagerte som hun gjorde. Informant 2 sier at ingen forstod hvorfor hun var som hun var og forteller at hun ikke opplevde at lærerne prøvde å snakke med henne om problemene.

”Nei det har ikke kommet meg for dag hvert fall. Det var veldig seint på ungdomskolen at jeg fant en person som eh..på en måte hørte meg”.

Dette står i strid med opplæringsloven (1998) § 1-1 (elevmedvirkning). Elevmedvirkning innebærer å bli lyttet til, sett og forstått (Tangen, 2012), noe denne informanten gir klart uttrykk for at hun ikke opplevde. ”Å bli lyttet til og tatt på alvor bidrar både til en opplevelse av kontroll og en opplevelse av å bli inkludert i en trygghetsskapende allianse ” (Tangen, 2012, s. 160). Når informant 1 snakker om relasjon til læreren trekker hun frem betydningen av å bli forstått:

” Det som er viktig er at folk viser litt forståelse. For de lærerne som jeg likte beste var liksom de som hadde litt mer forståelse, de som satte seg ned å sa nå skal vi finne ut at det, åssen skal vi løse det her, hvordan fikser vi det her”.

Her kan det tyde på at hun har erfaring med lærer som var interessert i å finne ut hva som var galt, hvor eleven og en voksen er engasjerte i en prosess for å løse et problem på en realistisk og gjensidig tilfredsstillende måte. Etter min mening er dette et godt eksempel på hvordan skape fellesproblemforståelse gjennom medvirkning.

Lærerens holdninger

Informant 1 beskriver at hun møtte lærere med holdninger som ”du gidder bare ikke (..) du glemmer bøkene fordi du ikke bryr deg” Det som ligger til grunn her er at læreren mener at informant 1 klarer fint å ta med bøkene, men at informanten ikke orker. Etter min mening er dette den samme filosofien som Greene (2011) belyser, nemlig at voksne ofte har den

holdning at ”barn gjør det bra bare hvis de vil”. Ved å ha denne holdningen blir det vanskelig å hjelpe eleven. Informant 1 uttaler videre:

”Men faktisk så glemmer jeg de liksom. Jeg glemmer de, veldig distre. Det er på en måte. Hvis folk hadde visst hvordan diagnosen er og hvordan det er å ha ADHD da, så tror jeg at man kunne for det første ha jobbet lettere med elever og funnet lettere måter de lærer på, istedenfor å overse dem, å kjeft på dem, fordi de er hyperaktive, rastløse eller”.

Dette bekrefter nettopp Greene (2011) sin filosofi om ”holdningen” - om at barn gjør det bra hvis de kan er helt feil utgangspunkt når man skal forholde seg til et barn som viser problematferd. Informant 3 forteller også at hun har møtt voksne som mener at ADHD bare er en unnskyldning for å være en pøbel. Slåttøy (2002) hevder at lærerens holdninger til det å være annerledes er avgjørende for å føle seg som en del av fellesskapet.

Jeg fikk inntrykk av at alle informantene hadde en eller flere lærere de likte bedre enn andre. Men informantene bruker ikke direkte begrepet ”god relasjon” når de beskriver slike forhold. Her er noen sitater som beskriver forhold mellom lærer og elev

Informant 3: *”Det er ikke det at læreren ikke så meg, det følte jeg liksom aldri”.*

Informant 1: *”Jeg husker samfunnsfaglæreren min skjønte at jeg på en måte ikke, at jeg slet med å konsentrere meg å sanne ting og måtte være der på skolen og alt sånn, og da fikk jeg spesialoppgaver på en måte, hun lagde oppgaver ut fra det jeg interesserte meg for (...) ja hun forsto meg mer. Det syntes jeg var kult da. Hun var liksom kul dame og”.*

Slik jeg tolker det de sa i intervjuene mener jeg det er dekning for å si at informantene opplevde å bli sett, få anerkjennelse og bli forstått av enkelte lærere. Men dette er ikke tilstrekkelig så lenge forholdet til de fleste lærerne og skolen som sådan var preget av negative opplevelser.

Egne opplevelse av behov for hjelp

Informantene har ulike opplevelser av hvor vidt lærerne avdekket deres problemer.

To av informantene drar spesielt fram at de mener at enkelte lærere burde ha oppdaget deres vansker og gjort noe med det:

Informant 1: *”jeg tenker liksom at lærerne burde ha tatt tak i det og sett liksom at okei her er det et eller annet”.*

Men samtidig forteller de at det var andre i klassen som hadde spesialpedagog eller assistent i klasserommet.

Informant 2: *”Vi hadde så mye spesielle problemer i klassen, vi hadde flere med dysleksi, ADHD og sånt, så det var mye spesialhjelp inne i klassen, (...), de va kun på de ungene dem skulle være.. jeg var jo veldig uheldig at jeg ikke ble oppdaget da”.*

Det er urovekkende å tenke på at informantenes problemer ikke ble avdekket. Det kan tenkes at deres problemer ikke var så fremtredende for andre, og at det kommer bedre frem når de nå snakker om dette i ettertid. Men med en god relasjon til lærerne og gjennom elevsamtaler og den daglige dialogen burde lærerne ha oppdaget dette. Skolen burde tatt tak i problemet og gitt informanten de rettighetene til spesialpedagogiske tiltak som de åpenbart hadde krav på, jf. opplæringsloven (1998) § 5-1, hvor det fremkommer at alle elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning.

4.5.2 Informantenes opplevelse av straff og belønning

Elever med ADHD har andre reaksjoner på belønning og straff enn elever uten diagnosen (T. Moen, 2012). Utfordrende elever opplever massevis av naturlige konsekvenser (straffende varianten). Informant 1 opplyser da også at hun opplevde det som en form for straff i seg selv at hun møtte uforberedt på skolen. Dette kommer tydelig frem i dette utsagnet:

”Jeg vet ikke helt hva du er ute etter på straff her da, men jeg føler jo det at når en blir stilt opp i skolen, kom til skolen uforberedt, å ikke har gjort leksa å sånn der, er straff i seg sjøl, å ikke har gjort det ikke sant, da fikk man ikke delta å da ble man ikke spurt, å man fikk heller ikke hjelpa til å komme seg i gang å få det gjort heller, å man ble henges etter, det ble jo på en type straff det og, ikke ble møtt med forståelse”.

En slik opplevelse gir ikke de andre informantene eksplisitt uttrykk for, men gjennom utsagn som dette:

”Åsså husker jeg noen ganger når det var bursdag hos noen av jentene å sånn, da ble jeg ikke invitert”.

Dette kan være et eksempel på negative naturlige konsekvenser slik som Greene (2011) beskriver disse. På direkte spørsmål om de har erfaring med belønning og straff nevner ingen av informantene at de har opplevd direkte straff. Men både Informant 1 og 2 har beskrevet straffesanksjoner uten at de selv har brukt begrepet straff:

Informant 1: *"Jeg måtte alltid på rektors kontor, fordi jeg hadde gjort en eller annen bøll"*.

Informant 2: *"Jeg husker i hvert fall at jeg og et par, de her to guttene ble sent inn på kontoret til rektor etter hver gang (slåsskamper). Men der løste jo ingenting seg, så"*.

Dette viser at informantene opplevde straff ved å måtte møte på rektors kontor hvor det er de voksnes perspektiv som står sentralt. Ved at informant 2 uttaler "der løste jo ingenting seg" viser det at verken straffen eller samtalen ikke hadde noe positiv effekt. Dette er helt i tråd med Slåttøy's (2002) oppfatning av straff. Hun hevder at dersom ikke straff kombineres med samtale, hvor en vektlegger hva en kan gjøre for å forhindre at det skal skje igjen, vil det ikke ha noe effekt. Informant 2 forteller at hun og flere i klassen opptil flere ganger ble sendt ut på gangen. Dette opplevde hun ikke som staff, hun begrunner det slik:

"Tror ikke at læreren var i stand til å takle oss..først måtte hu få ut bråkmakerne og så igangsett resten. Så måtte hu ut til oss for å sjekke hva som skjedde med oss åsså vart vi bare sendt inn igjen uten at det ble gjort nåkka mer der".

Dette kan sees i sammenheng med utfordringene lærerne står ovenfor, de må både ta hensyn til gruppa og hver enkelt elev, noe som også Greene (2011) belyser. Ut i fra dette utsagnet kommer det frem at gruppens behov ble prioritert. Informantene mener generelt at belønning er et bedre pedagogisk virkemiddel enn straff. I skolen blir det ofte brukt belønningssystemer, der man belønner god atferd og straffer upassende atferd i klasserommet. En informant beskriver et belønningssystem slik:

"Hun drev å skrev gladmelding til alle elevene som var flinke, og da var det alltid slik at alle fikk, uten om meg og to andre gutter".

Dette er slik jeg ser det et eksempel på bruk av et belønningssystem som også fungerer som en "straffereaksjon" for de som ikke får belønningen. Greene (2011) hevder at slik belønningssystemene foregår tradisjonelt er uheldige for barn som viser upassende atferd, som blant annet ADHD. Som vi ser i utsagnet over er ikke belønningssystemet noe heldig for informanten. Belønningssystemer kan erstatte indre motivasjon med ytre motivasjon. I følge Barkley (2001) har elever med ADHD nedsatt selvreguleringseffekt og dermed vanskeligheter med å skape indre motivasjon. De er derfor mer avhengig av ytre belønninger. Dette kommer klart fram i dette utsagnet:

Informant 3: *"Jeg tror belønning det er en viktig ting. Mestring generelt er en viktig ting. Jeg tror kanskje for oss med ADHD er det viktigere enn for alle andre da. Fordi*

noen ting sliter vi jo mer med enn alle andre, og da trenger vi kanskje en annen form for belønning da. At vi trenger å høre oftere, mer detaljer”.

Videre vektlegger hun viktigheten med positive tilbakemeldinger:

”Ja det kunne være kommentarer om hva som helst liksom..at..jeg gjorde det litt bedre enn sist..det kunne være skikkelig dårlig fortsatt, men bare man hører at man er på riktig vei..at ikke alt er bare dritt og..at det alltid kommer til å være dritt.. det er liksom det verste man kan høre..det her komme aldri til å gå liksom”.

Dette viser at det er viktigere å belønne innsatsen enn resultatet, slik Stipek (2002, ref. i Bryhn, 2004) hevder. Dette bekrefter også at positiv tilbakemelding er like viktig som fysisk belønning og at alle har behov for å høre at de er på riktig vei (Rønhovde, 2010).

Sammenfatning av funn 4.5

Funnene viser at relasjonen til lærerne har stor betydning. Men at relasjonene gjennomgående ikke var optimale. Dårlig relasjon til læreren førte også til negativ innstilling til faget, noe som gjør den faglige inkluderingen vanskeligere. Mange lærere viste liten forståelse for elever med ADHD og årsaken til deres ”avvikende” atferd. Det kan se ut til at forståelse fra lærerne og holdningen lærerne har til elever med ADHD er avgjørende for om en føler seg inkludert. Alle informantene hadde opplevd former for straff, uten at de vektla dette. De la større vekt på positiv belønning. Videre viser funnene at belønningssystemer ikke fungerer etter sin hensikt. De virker tvert i mot segregerende. Belønningen av riktig arbeid er viktig og da i form av positiv tilbakemelding for å motivere eleven til videre arbeid. Slik positiv tilbakemelding kan være viktigere for elever med ADHD enn andre.

4.6 Informantenes forslag til inkluderende tiltak

Mens informantenes opplevelse av inkludering i skolehverdagen har vært i fokus så langt, vil dette avsnittet dreie seg primært om deres tanker om faktorer som kunne gjort skolehverdagen deres bedre og tiltak som de mener er viktig for at elever med ADHD skal føle seg inkludert.

4.6.1 Faktorer som påvirker inkluderingen

På direkte spørsmål om hva de mener er viktig for at elever skal føle seg inkludert, mener alle at det er behov for økt kunnskap om ADHD i skolen. Ved å ha kunnskap om ADHD vil en stå bedre rustet til å forstå eleven og har større sjanse for å inkludere de. To av informantene

poengterer dessuten at det er nødvendig med økt kunnskap om ADHD både på førskolelærer- og lærerutdanningen. Dette er etter mitt syn helt i samsvar med de synspunktene som fremheves i St.meld.nr 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011), nemlig at det er behov for økt kunnskap om diagnoser i lærerutdanningen. Aina Olsvold har skrevet en doktoravhandling der hun undersøker barns, mødres og fedres forståelse og opplevelse av ADHD-diagnosen og medisinerer (17 gutter og to jenter). I undersøkelsen kommer det frem et bilde som viser hvor endimensjonalt forskningens språk og forståelse av problemene er (Olsvold, 2012). Informant 3 er da også kritisk til kunnskapsnivået i dagens skole. På spørsmål om hvor viktig relasjonen til læreren er, svarer hun:

”Det er veldig dårlig og gammeldags kunnskap om ADHD,(..) så jeg føler hvert fall for meg at lærerne har veldig mye å si da”.

Dette kan både tyde på at lærerne hadde for lite kunnskap om ADHD og at den kunnskapen de besitter ikke står i samsvar med det informantene selv opplevde angående diagnosen.

Informant 3: *”Åsså er det jo det at læreren må vite om ADHD da, ehm, for det er ingenting som e verre enn at man føler at folk ikke forstår deg”.*

Ut i fra dette ser man viktigheten med at læreren viser forståelse. Ved større forståelse vil en kunne bedre tilrettelegge både faglig og sosialt. Etter min mening vil en ikke kunne tilrettelegge undervisningen så lenge en ikke forstår eleven.

Informant 3 sier at relasjonen til lærerne har mye å si for om en føler seg inkludert i klassen eller ikke. De andre informantene sier ikke dette eksplisitt, men de legger stor vekt på å bli forstått og tatt på alvor. Dette kan tyde på at de ønsker lærere som viser en anerkjennende holdning slik Lund (2004) bruker begrepet. Informant 2 gir uttrykk for at hun ikke opplevde trygghet i klasserommet, hun mener at en god relasjon til læreren ville vært et trygt holdepunkt og kunne hjulpet henne.

”Det er vel det læreren på en måte blir da, den her trygge holdepunktet på en måte. Å vist man da ikke har en god forbindelse der, så har du ikke tryggheten der heller (..) Jeg får fysisk ubehag får å greie å ta en del i aktivitet i timen hvis jeg ikke har et fast holdepunkt som er trygt”.

Ut i fra ovenstående ser man betydningen av å ha god relasjon til læreren, slik at man føler trygghet i skolesituasjonen. Trygghet i situasjonen kan føre til bedre læringsutbytte (Slåttøy, 2002).

Både informant 3 og 1 hevder at åpenhet om diagnosen er viktig for å føle seg inkludert. Informant 1 vektlegger viktigheten av å akseptere at alle er forskjellig og at det bør være mer åpenhet om temaet. Hun nevner da spesielt opplæring i ”forskjellighet” i hver enkelt klasse. Dette kan sees i sammenheng med hva Rønhoivde (2010) sier: *”Min erfaring er at barn og ungdom godtar spekter av menneskelig variasjon, hvis de får en forståelig forklaring på forholdene”* (s. 195). Som nevnt i teoridelen vil holdningen fra de sosiale omgivelsene være avgjørende for om elever med utfordringer får en god skolehverdag (Dalen, 2006). Som nevnt tidligere var klassen til informant 3 informert om diagnosen og aksepterte henne for den hun var. Men hun selv aksepterte ikke diagnosen sin. Hun sier:

”Jeg nekta jo til jeg var 18/19 år at jeg hadde det liksom, Så det handler mye om å akseptere det selv da”.

Som vi ser holder det ikke med at de andre aksepterer deg for den du er, man må også selv akseptere at man er forskjellig. Ut i fra utsagnet over er det grunnlag for å si at akseptering av både medelever/lærere og seg selv er viktig for å føle seg som en del av fellesskapet. Det fremkommer i opplæringsloven (1998) at alle elever har rett til å være en del av fellesskapet. Kunnskap om sosiale, atferdsmessige utfordringer og relasjoner kan være like viktig på skolen som kunnskap om ulike utfordringer elever har i forhold til skolefagene (Greene, 2011)

4.6.2 Informantenes tanker rundt spesialpedagogiske tilbud

Det er ulike meninger om hvorvidt det er best å ha en assistent inn i klasserommet eller å få hjelp utenfor klasserommet. Både informant 1 og 2 mener en står i fare for å bli oppfattet som annerledes hvis man har en assistent i klasserommet hele tiden. Disse hadde selv ikke erfaring med å ha assistent. Den siste informanten hadde assistent i klasserommet, klassen visste om diagnosen og hun følte ikke at dette tiltaket medførte at hun ble sett på som annerledes. Informant 2 tenker det å bli tatt ut i en mindre gruppe hadde vært bedre enn å bli tatt ut alene. Informant 3 bekrefter også at hun syntes det var bedre å bli tatt ut av klasserommet når hun fikk ta med en venn. Det kan synes som at det å bli tatt ut av den ordinære undervisningen gir de en følelse av å være ekskludert fra fellesskapet, og at det derfor er bedre å ha med en venn slik at de ikke er helt alene. Informant 1 mener det ikke trenger å være negativt å bli tatt ut av klasserommet noen få timer i uken. Dette bekrefter forskning som viser at det å være atskilt fra klassen noen timer i uken ikke trenger å være negativt (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Men det er grunn til å stille spørsmål om det er

nødvendig å ta elevene ut av klasserommet dersom skolen klarer å tilpasse den ordinære undervisningen både til hver enkelt elev og fellesskapet. Som nevnt i teoridelen har Västra Götaland i Sverige gjennomført et vellykket prosjekt der de gikk bort fra den tradisjonelle undervisningen ved blant annet å benytte seg av tolærersystemet. Dette reduserte behovet for å gi spesialpedagogisk hjelp utenfor klasserommet (Jelstad, 2013). Informant 1 har også utalt seg om tolærersystemet:

”At man alltid har assistenten i timen, men at assistenten kan hjelpe andre hvis de sliter med ting også, men at du har førsterett på en måte eller at personen er litt ekstra obs på deg”.

Hun mener at det er viktig at assistentene ikke sitter rett ved henne hele tiden, slik at man blir ”spotta” som annerledes. Videre understreker hun at elever med ADHD ikke trenger hjelp hele tiden. Det er alltid flere i klasserommet som vil kunne trenge ekstra hjelp, og ved å ha en hjelpelærer inn kan det føre til at flere elever får den hjelpen de trenger og at de tørr å be om hjelp. Ut i fra undersøkelsen til Hattie (2011) kommer det frem at elevene har lært at hvis de ikke skjønner hva læreren mener, bør de sitte stille og se opptatt ut. Dette kan tyde på at det ikke bare er elever med ADHD som kan ha problemer med å forstå hva de skal gjøre. I denne sammenheng ser man hvor nyttig tolærersystem kan være.

Informant 2 tar opp problematikken om ufaglærte assistenter. Dette kommer fram slik:

”Det kommer jo helt an på assistenten, for det som er på skolene nå er at du har veldig veldig mange ufaglærte assistenter, så hvor jeg ville havnet med en assistent, er jo ingen garanti for det, hvis jeg skulle ha hatt noe som har hjulpet måttet jeg ha hatt noen som er faglært å vist hva dem gjorde”.

I Norges offentlige utredninger 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009) vektlegges også dette, at assistenter skal veiledes av personer som har relevant kompetanse slik at eleven får forsvarlig læringsutbytte.

4.6.3 Informantenes forslag til undervisningsmetode

På spørsmål om hvilke undervisningsmetoder de mener er best for elever med ADHD, vektlegger de variasjon i undervisningen. To av informantene mener det er viktig med variasjon i undervisningsmetoden og å jobbe mer praktisk. Her understrekes det av informant 3 at det er viktig at det ikke blir for mye variasjon slik at det blir kaos.

”Nei jeg tenker variasjon, men ikke så mye variasjon at det blir kaos, og gjerne at man vet om det på forhånd. At man vet at timen har for eksempel tre faser da, åsså at man gjør det i starten, åsså gjør man det i midten og det på slutten. For jeg tror ikke det er bra at man plutselig får vite at nå skal vi ha lekseprøve, nå skall vi ha ditten og datten, da tror jeg, det blir negativt”.

Som nevnt i teoridelen kan personer med ADHD slite med reorganisering og vil dermed ha utfordringer med å avslutte en aktivitet (Barkley, 2001; Rønhovde, 2010). Det blir derfor viktig at de vet om undervisningsopplegget på forhånd slik informant 3 sier. Videre understreker hun at det å vite hvilke fag man skal ha i hver time ikke er tilstrekkelig, hun ønsker en mer detaljert ukeplan. Dette viser at struktur og forutsigbarhet var/er viktig for informant 3. Slåttøy (2002) poengterer nettopp at oversiktlig og forutsigbarhet i skolehverdagen kan virke inn på elevens konsentrasjon og faglige utvikling. Informant 1 understreker at det ofte ikke er mye som skal til for å hjelpe elever med konsentrasjonsproblemer. Hun tar blant annet opp utfordringene med å jobbe sammenhengende i 45 minutter. Hun kommer med forslag om at elever som sliter med å konsentrere seg kan få tilpasset opplæring ved at de etter tjue minutter får lov til å gå ut av klasserommet for å få ut litt energi, for så å komme inn igjen å fortsette.

”Man kan liksom jobbe nøye med det i en kort periode (...)Jobbe skikkelig bra med dette i tjue minutter, da vet jeg det. Det er ikke så lenge, jeg klarer det. Åsså kan jeg ta meg en pause”.

Elever med ADHD bruker mer energi på å holde konsentrasjonen (Zeiner, 2004) og pga sin kroppslige uro vil de ha behov for slike pauser (Slåttøy, 2002). Som nevnt tidligere i punkt 4.3.1 syntes alle informantene at lengden på timen var utfordrende, noe som kan sees i sammenheng med at de bruker masse energi på begynnelsen av timen. Det blir derfor enda viktigere med variasjon og praktisk undervisning. Informant 3 kommer med forslag om at timen kan bestå av tre faser:

”Jeg tror å dele opp undervisningen, kanskje med litt praktisk, litt teoretisk, litt annet enn tavleundervisning, kanskje en liten filmsnutt..egentlig hva som helst. Det tror jeg hjelper mye. Det er kanskje det viktigste”.

Etter min mening kan dette føre til økt motivasjon. Kunnskapsminister Kristin Halvorsen (Kunnskapsdepartementet, 2012) ønsker en mer variert og praktisk ungdomsskole. Hun innførte blant annet i 2012 flere valgfag i åttende klasse. Hun mener det fører til en mer praktisk og variert skolehverdag. Målet er at i 2014 skal alle ungdomskolene ha innført

valgfag. Dette står i samsvar med det informant 3 sier, men det kan synes som om hun mener dette er nødvendig i alle timene, ikke kun i valgfagene.

Både informant 2 og 3 sier at det var enklere å konsentrere seg når de var i mindre klasser/grupper. Informant 2 understreker flere ganger i intervjuet at hun hadde fungert mye bedre i mindre klasser. Hun opplevde at det var enklere å fokusere på fagene i ungdomskolen hvor det var mindre klassestørrelse. På spørsmål om informant 3 tror hun hadde fungert bedre i en mindre klasse svarer hun:

”Altså en liten klasse med folk som bråker er like dårlig som en stor klasse der folk ikke bråker liksom”.

Det kan synes som at det ikke er kun klassestørrelsen som er avgjørende for konsentrasjonen. Like viktig er det at det er arbeidsro. Ut i fra overstående utsagn og slik jeg tolker det de sa i intervjuene mener jeg det er dekning for å si at klassemiljøet har mye å si for læringsutbyttet. Dette sammenfaller med Hattie (2011) sin forskning, der det fremkommer at det ikke er antall elever i klassen som er avgjørende, men kvaliteten på læreren og klasseundervisningen. Hattie (2011) understreker at lærere praktiserer på samme måte uavhengig av klassestørrelsen. Etter min mening er det grunn til å tro at elever med ADHD vil få bedre utbytte i mindre klasser, vell å merke så lenge de små klassen ikke består av elever med problematferd. Mindre klasser vil kunne gi større læringsutbytte for elever med ADHD.

I likhet med alle andre barn og unge er også barn med ADHD-diagnosen helt forskjellig (Lunde, 2010). Dette vektla også alle informantene. Det de har til felles er at de har vansker med å styre oppmerksomheten på en hensiktsmessig måte, etter omgivelsens mening (Lunde, 2010). Og der stopper likheten. Informant 1 sier:

”Det er så veldig mange grader former av det, noen er hyperaktive noen er ikke det, andre har alt, noen har bare noe av det (..) det er så forskjellige typer ADHD”.

Dette benevner informant 2 som ”individuell diagnose”. Som nevnt i teoridelen er det viktig å huske på at diagnosen bare beskriver en liten del av eleven (Zeiner, 2004). Og som Rønhovde (2010) vektlegger at hvilke tiltak som bør settes inn er avgjørende for elevens muligheter. Avslutningsvis i dette avsnittet vil jeg komme med et sitat fra informant 3 som viser viktigheten med at det ikke er noe fasitsvar med hva som er best:

”Det jeg sier ofte når jeg diskuterer ADHD er at det finnes jo ikke noe fasit. Det er jo litt av greia da..man kan jo ikke finne noe fasit, til verken hvordan man skal behandle ADHD eller hvordan man skal tilpasses i klassen. For det som fungerer på meg trenger ikke å fungere på andre på en måte..jeg tror kanskje det er der man må tenke..man kan ikke begynne å tenke at nå skal vi finne løsningen liksom..(..) jeg tror løsningene ligger i at man må prøve litt forskjellige ting og se litt hvordan det fungerer. Eeh..ja..prøve å finne flere innfallsvinkler da..ting som kan påvirke den enkelte elev”.

Sammenfatning av funn 4.6

Funnene viser at det både trengs og er nødvendig med økt kunnskap om diagnosen ADHD i skolen. Ved å få økt kunnskap om ADHD vil en kunne vise bedre forståelse og har større sjanse for å klare å inkludere elevene. Det ser ut til at relasjonen til læreren er avgjørende for om en føler trygghet og inkludering i klassen eller ikke. Dersom tiltaket med egen assistent skal være vellykket forutsetter det åpenhet og godt klassemiljø. Akseptering fra medelevene/lærerne og seg selv er viktig for å føle seg inkludert. Funnene viser at variert undervisning og korte pauser i løpet av en skoletime er det beste. For å klare å konsentrere seg i timene er det viktig med lite forstyrrelser. Dette kan være lettere å få til i små klasser. Funnene viser heller ikke til konkrete tiltak som er rett for alle. Alle er forskjellige og det er nødvendig å ta utgangspunkt i hver enkelt elev.

Avslutningsvis vil jeg sitere Knut Bronder (Rugtvedt, 2008), assisterende generalsekretær i ADHD Norge: ”Har du sett en med ADHD, har du sett én”.

5 Avslutning

Dette kapittelet inneholder en oppsummering av de viktigste funnene som belyser min problemstilling: **Hvordan har tidligere elever med ADHD i grunnskolen opplevd å være inkludert i klassen?**

Videre tar jeg kort for meg spesialpedagogiske implikasjoner ut fra mine funn. Deretter ser jeg på styrker og svakheter med min oppgave og belyser aktuelle forskningsmessige tilnærminger.

Jeg hadde som formål med denne oppgaven å få innsikt i hvordan elever med ADHD har opplevd å være inkludert i klassen. Funn som utpekte seg og som alle mine informanter vektla var: betydningen av å ha tilrettelagt undervisning, god relasjon til læreren og betydningen av å ha en venn.

5.1 Oppsummering

Det ser ut til at det er mange faktorer som påvirker om en person med ADHD føler seg inkludert i klassen eller ikke. Det å være inkludert i klassen har mange fasetter. Både faglig, sosialt og kulturelt. Dataene gir derfor ikke noe entydige svar på om den enkelte har følt seg inkludert i klassen. Man kan for eksempel føle seg inkludert på enkelte områder, mindre inkludert på andre. Dataene viser at personer som har ADHD-diagnosen møter ulike utfordringer på skolen. Både når det gjelder det faglige og sosiale. Det er mange faktorer som påvirker hvilke utfordringer de møter. ADHD-symptomene er svært fremtredende i klasserommet og atferden kan virke forstyrrende på undervisningen, og de står i fare for å bli et irritasjonsmoment for både medelever og lærere. Det kan se ut til at når medikamentell behandling har en positiv effekt på elever med ADHD, møter de andre typer utfordringer enn de som ikke går på medisin. De klarer blant annet å dempe den utagerende atferden og den blir dermed ikke så fremtredende for alle andre. Men funnene viser at en fortsatt har utfordringer med å konsentrere seg og at eleven selv sliter. I tillegg til at de kan være utfordrende for skolen opplever de selv også at de er i en vanskelig situasjon. Alle informantene opplevde å være annerledes og de gir uttrykk for at de ønsket å være en del av fellesskapet. Men deres atferd, mangel på forståelse fra lærerne og mangel på tilrettelegging gjorde at dette ikke ble mulig.

Faglig inkludert

Dataene viser at informantene ikke fikk tilstrekkelig tilpasset opplæring, informantene gir uttrykk for mangel på mestringsfølelse. De fikk lite eller minimal læringsutbytte ved å være i klasserommet. For å få bedre læringsutbytte måtte de få undervisningen i mindre grupper eller en til en undervisning, noe som alle informantene gir uttrykk for at de ikke ønsket. Imidlertid gir de uttrykk for at enkelte lærere tok hensyn til deres vansker og tilrettela undervisningen i større grad. Dette var imidlertid ikke den gjennomgående opplevelsen. Det kan dermed se ut til at om elevens rett til tilpasset opplæring ble imøtekommet, var avhengig av lærerens kunnskaper og ferdigheter, samt forståelse av og tolkning av begrepet tilpasset opplæring. Dataene viser at relasjonen til lærerne var viktig. Lærerens holdninger og forståelse til elevene vil være avgjørende for hvordan de blir inkludert i klasserommet og hvordan medelever behandler/ser på de.

Sosial inkludering

Et annet funn som var svært fremtredende hos alle informantene var utfordringene de hadde med jevnaldrende. De sliter med å forstå de sosiale kodene og det fører til vanskeligheter med å knytte vennskap, noe som gjør den sosiale inkluderingen vanskelig. Arrangerte vennskap ser ikke ut til å føre til ekte vennskap eller utvikle sosiale ferdigheter. Lærerne bør legge til rette slik at vennskap kan skapes, men ikke arrangere dette. Funnene viser at kombinasjonen med å ikke forstå de sosiale kodene og i tillegg ha utfordringer med å kontrollere seg i enkelte situasjoner gjør de mer utsatt for å bli mobbet. Det ser ut til at godt samhold i klassen blir svært viktig for at friminuttene skal bli en positiv opplevelse og at en skal føle seg sosialt inkludert generelt. Funnene viser at fysisk aktivitet gjør det enklere å konsentrere seg i timen.

5.1.1 Avsluttende kommentar

Avslutningsvis vil jeg trekke fram de faktorene som kommer fram i dataene og som ser ut til å påvirke om en føler seg inkludert i klassen, både faglig og sosialt:

- Tilpasset opplæring – det er viktig at det faglige nivået står i samsvar med deres evner og forutsetninger, slik at en opplever mestring.
- Relasjon til læreren og deres holdninger – påvirker innstillingen til faget og medelevenes syn på elever med ADHD.

- **Klassemiljøet** – et godt klassemiljø, hvor elevene aksepterer forskjellighet, slik at ingen blir ekskludert pga sin annerledeshet.
- **Åpenhet og akseptering** – Akseptering av egen diagnose vil føre til større selvvinnsikt og forståelse av diagnosen, og legge til rette for åpenhet og overføre dette til andre.
- **Vennskap** – Det å ha en venn vil være en beskyttende faktor og en fin opplevelse i seg selv og bidra til generell inkludering.

5.2 Spesialpedagogiske implikasjoner

Hvis jeg skal se på noen spesialpedagogiske implikasjoner på bakgrunn av mine resultater, kan informantens opplevelse av og ikke være tilstrekkelig inkludert påvirke hele deres skolesituasjon. For den enkelte er dette en alvorlig situasjon og hele skolen som sådan må endre sin holdning til hvordan spesialpedagogiske tilbud gjennomføres. Lærerne må få økt kunnskap om ADHD-diagnosen slik at de kan tilrettelegge for denne elevgruppen. Samtidig må spesialpedagogene endre sin jobbsituasjon, slik at alle jobber for å få alle elever inn i klasserommet.

5.3 Styrker og begrensninger ved denne undersøkelsen og videre forskning

Hensikten med denne oppgaven var å få et innblikk i hvordan elever med ADHD følte seg inkludert i klassen. I tillegg var det et ønske om å peke på hvor viktig det er å høre elevenes egne synspunkter. Jeg sitter igjen med kunnskap om og økt forståelse om temaet, selv om antall intervjuinformanter har vært begrenset. Grundige beskrivelser fra informantene gjorde at jeg fikk inngående kjennskap til deres egne opplever av å føle seg inkludert. Jeg fikk detaljerte og fyldige beskrivelser av deres skolehverdag, noe som styrker den deskriptive validiteten i oppgaven min. Det er informantens opplevelse som blir framstilt og det må tas et forbehold om at det ikke nødvendigvis var slik det var på skolen. Da oppgavens tema er elevenes egne opplever er dette av mindre interesse og jeg opplevde alle informantene som meget troverdige. Målet med kvalitativ metode er ikke å generalisere, men å komme i dybden. Mine funn kan kanskje brukes til å forklare og bedre forstå hvordan elever med ADHD opplever å føle seg inkludert. Jeg mener dataene kan gi nyttig informasjon om hva en bør ta hensyn til og hvordan skolen kan inkludere elever med ADHD i skolehverdagen.

Jeg håper denne undersøkelsen har fått frem viktigheten av å høre elevenes stemme og viktigheten med å jobbe for å inkludere ALLE elever.

Min førforståelse

Som nevnt hadde jeg en arbeidshypotese om at elever med ADHD ikke følte seg inkludert i klassen. Jeg var bevisst på de svakhetene dette kunne medføre og mener selv at jeg har klart å gjennomføre oppgaven uavhengig av førforståelsen, i den grad dette er mulig.

Aktuelle forskningsmessige tilnærminger

For videre forskning ville det vært relevant å gå mer i dybden på elevens opplevelser, bl.a. ved å ha et større utvalg. Dette for å få mer varierte svar og kanskje nye perspektiver.

Det hadde også vært interessant å se på om elever med ADHD som går på medikamentell behandling føler seg mer inkludert i klassen enn de som ikke går på medisiner. En annen innfallsvinkel som hadde vært interessant er å se på forskjellen på gutter og jenter, når det gjelder opplevelsen av å være inkludert. Videre hadde det vært interessant å se nærmere på hvordan ulike spesialpedagogiske tiltak virker inn på opplevelsen av å være inkludert.

Etter min mening er det viktig å forske mer på hva elevene selv mener.

Dersom noen hadde interessert seg for hva Ola selv mente, hadde han kanskje fått en bedre skolehverdag?

Litteraturliste

- Alenkær, R. (2008). *den inkluderende skole: en grundbog*. København: Frydenlund.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Blandingskompendium (Red.), *SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode* (s. 1-37). Oslo: Unipub AS.
- Arge, L. A., & Hoem, L. (2012). Voksne har ansvar for å skape vennskap. I J. Sandsmark (Red.), *Voksne skaper vennskap: arbeid med inkluderende miljøer i skolen* (s. 9-21). Oslo: Kommuneforlaget.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Møreforskning.
- Bakke, J. (2011). Spesialpedagogikk i klassesamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95 (2), 141-153.
- Barkley, R. A. (2001). *Opmerksomhedsforstyrrelse og utvikling af selvkontrol* (T. Henny, Overs.). København: Munksgaard.
- Barsøre, L. (2012). Gode klasse miljøer skaper grobunn for utvikling av vennskap. I J. Sandsmark (Red.), *Voksne skaper vennskap: arbeid med inkluderende miljøer i skolen* (s. 59-69). Oslo: Kommuneforlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste: kvalitetsvilkår for oppvekst, læring, utvikling*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bjugstad, I. (2006). *ADHD i skolen - Hvordan oppfatter barn med ADHD sin skolehverdag. Akademisk avhandling*: Universitetet i Oslo.
- Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole - om tilhørighet og læring med mening. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 37-50). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats og framtidige utfordringer for norsk skole. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 154-162). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brown, T. E. (2005). *Attention deficit disorder: the unfocused mind in children and adults*. New Haven: Yale University Press.
- Bryhn, G. (2004). Et nevropsykologisk perspektiv I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 72-95). Vollen: Tell forlaget.
- Buli-Holmberg, J., & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring* (s. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Clemet, K. (2012, 20.januar). Kampen om kunnskapsløftet, *Aftenposten*.
- Dalen, M. (2006). *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig: inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De Vaus, D. (2002). *Surveys in social research*. London: Routledge.
- Ekeberg, T. R., & Buli-Holmberg, J. (2005). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fasting, R. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 85-90.
- Folkehelseinsittuttet. (2007). ADHD- faktaark. Lastet ned 07.09.12, fra http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=List_6212&Main_6157=6261:0:25,5726&MainContent_6261=6464:0:25,5727&List_6212=6218:0:25,5732:1:0:0:::0:0

- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gillberg, C. (1996). *Ett barn i varje klass : om DAMP/MBD och ADHD*. Stockholm: Cura.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor : elever med atferdsutfordringer* (I. C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hasanbegovic, I. (2012). Forskning om vennskap. I J. Sandsmark (Red.), *Voksne skaper vennskap: arbeid med inkluderende miljøer i skolen* (s. 39-56). Oslo: Kommuneforlaget.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers*. Hoboken: Taylor & Francis.
- Haugsgjerd, S., Skårderud, F., & Stänicke, E. (2010). *Psyktriboken: sinn - kropp - samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holmquist, T. (2013). Får ikke lov til å lage vennegrupper. Lastet ned 20.04.2013, fra http://kommunal-rapport.no/artikkel/far_ikke_lov_til_a_lage_vennegrupper
- Jelstad, J. (2013). Fra dårligst til best på 1-2-3 - inkludering ga suksess. *Utdanning, NN(2)*, 14-17.
- Karlsen, L. W. (2004). Familien og ADHD - Hjelp i familier hvor barn har ADHD. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 220-234). Vollen: Tell forlaget.
- Kirke- utdannings - og forskningsdepartementet. (1995). *Ny lovgivning om opplæring - og for øvrig kan man gjøre som man vil- NOU.1995:18*. Oslo: Krike-, utdannings- og forskningsdepartementet, .
- Krueger, M. , & Kendall, J. (2001). An Exploratory Study of Adolescents With ADHD. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 14(2), 61-72.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ... og ingen sto igjen. *St.meld. nr 16 (2006-2007)*. Oslo: kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen, St.meld. nr 31 (2007-2008)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring. NOU. 2009:18*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. St.meld. nr. 18 (2010-2011)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Skolestart 2012: Mer praktisk og variert skoledag. Lastet ned 12.05.2012, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressesenter/pressemeldinger/2012/skolestart-2012-mer-praktisk-og-variert-.html?id=697177>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, S. M., Dyssegaard, C. B., & Tiftikci, N. (2012). *Effekt og pædagogisk indstas ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. København: Dansk Clearinghouse.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lunde, S. (2010). *Hypersuper superhyper : på laget til barn og ungdom med lopper i blodet, kort lunte og oppmerksomhet på tvers*. Stavanger: Hertervig forlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in Qualitative Research. I Blandingskompendium (Red.), *SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode* (s. 181-204). Oslo: Unipub AS.
- Moen, R. A. (2004). Ungdom med ADHD. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 130-142). Vollen: Tell forlaget.

- Moen, T. (2012). Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 122-134). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsvold, A. (2012). *Når "ADHD" kommer inn døren: en psykososial undersøkelse av barns, mødres og fedres forståelse og opplevelse av ADHD-diagnose og -medisinering*. Oslo: Unipub.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lastet ned fra <http://www.lovdato.no/cgi-wift/wiftldes?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=OPPL%C3%86RINGSLOV>.
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysning*. Lastet ned fra <http://www.lovdato.no/all/hl-20000414-031.html> - 1.
- Reform 97. (1997). Grunnskolereformen - den nye grunnskolen. Lastet ned 08.03.2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskolereformen.html?id=87403>
- Rugtvedt, L. (2008). ADHD-forskning og skole. Lastet ned 10.06.2013, fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/politisk_ledelse/statssekretar-lisbet-rugtvedt/2008/adhd-forskning-og-skole.html?id=512183
- Rønhovde, L. G. (2010). *Kan de ikke bare ta seg sammen - om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Skogen, K. (2010). Kvalitetsutvikling i spesialpedagogikken. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen, . (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring* (s. 167-176). Oslo: Universitetsforlaget.
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet: en lærerveiledning*. Oslo: Cappelen akademisk forlaget.
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I B. Edvard & T. Reidun (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 108-127). Oslo: Cappelen akademisk forlaget.
- Tangen, R., Edvardsen, L., & Kaarstein, K. (2007). Skolekvalitet hos jenter med diagnosen ADHD. *Spesialpedagogikk*, 72(2), 4-14.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Lastet ned 28.05.2013, fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring, St.meld. nr. 30 (2003-2004)*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Likeverdig opplæring - et bidrag til å forstå sentrale føringer. Lastet ned 03.03.2012, fra http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf?epslanguage=no

- Wormnæs, O. (2005). om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I Blandingskompendium (Red.), *SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode* (s. 229-248). Oslo: Unipub AS.
- Zeiner, P. (2004). ADHD-en oversikt - Histortikk og diagnostiske betegnelser. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 18-72). Vollen: Tell forl.
- Øiestad, G. (2012). Vennskap bygger selvfølelse. I J. Sandsmark (Red.), *Voksne skaper vennskap* (s. 23-39). Oslo: Kommuneforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1, Informasjonsskriv til informantene

Mitt navn er Bodil Kaasbøll Hansen og jeg er student ved Universitetet i Oslo. Jeg skal skrive masteroppgave i spesialpedagogikk våren 2013. Temaet for oppgaven er inkludering av elever med ADHD. Jeg ønsker å få frem elevenes opplevelse av å være inkludert i klassen.

Både faglig og sosialt.

Jeg håper du vil dele dine erfaringer fra klasserommet med meg. Undersøkelsen vil bli gjennomført som et engangsintervju. Jeg ser for meg at intervjuet vil ta ca. 1 time. Jeg har forberedt noen spørsmål som jeg ønsker å stille deg, men håper du kan prate fritt om din opplevelse av skolesituasjonen. For å forsikre meg at jeg husker hva som blir sagt, vil jeg ta opp samtalen på lydbånd. Opptaket som gjøres vil bli behandlet etter personopplysningsloven. Det vil si at det er kun jeg som har tilgang til opptaket og det vil slettes ved oppgavens sensur senest august 2013. Alle opplysninger vil bli anonymisert, og jeg har ikke behov for personopplysninger om deg. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Deltakelsen i undersøkelsen er frivillig, og dersom du måtte ønske det kan du når som helst trekke deg og da vil all informasjon om deg slettes. Informasjonen jeg får fra deg vil bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert. Jeg har taushetsplikt etter gjeldene regelverk.

Jeg håper du vil dele dine meninger, tanker og erfaringer om skolesituasjonen med meg. Dette vil være nyttig informasjon slik at skolemiljøet kan få bedre kunnskap om hvordan elever med ADHD kan inkluderes bedre i skolehverdagen.

Har du noen spørsmål om undersøkelsen er du velkommen til å ta kontakt med meg.

Mail: bodilkha@student.uv.uio.no

Telefon:

Min veileder Heidi Liv Mjelve kan også kontaktes på e-post:

Med vennlig hilsen

Bodil Kaasbøll Hansen.

Vedlegg 2, Intervjuguiden

Del 1. Generelt:

- Kan du innledningsvis beskrive en helt vanlig skolehverdag slik du husker den?
- Hvordan kom du deg til skolen? (Finne ut om de gikk med venner eller ikke)
- Hva pleide du å leke med i friminuttene?

Del 2. Diagnosen

- Hvordan opplevde du selv å få diagnosen? (Er det noe du tenker det er fint at jeg vet når det gjelder diagnosen ADHD før vi går videre).
- Hvordan opplever du selv å ha diagnosen ADHD?
- Fikk du medisin, eventuelt når begynte du på den? Opplevde du noen forskjell fra før og etter medisinerings (klasseromsituasjonen, relasjoner til venner, lærere).
- Hva opplevde du selv som mest utfordrende ved din diagnose i klasserommet?

Del 3. Spesialundervisning

- Fikk du noe spesialpedagogisk tilbud? Hadde du en egen assistent/spesialpedagog?
- Dersom ja, husker du i hvilken form?
- Hvor mange timer?
 - Hvor ofte var du sammen med assistentene?
- Friminuttene? Hele skolehverdagen? Kun ute av klasserommet?
- I hvilken grad påvirket du selv skolehverdagen din?
 - I hvilken grad synes du spesialpedagogen påvirket din skolehverdag ?

Del 4. Inkludering

- Hva legger du i det å være inkludert?
- Hva mener du er viktig for at en skal føle seg inkludert?

Del 5. Sosial inkludering

- Hvilke rolle følte du at du hadde i klassen? (Hvordan følte du at de andre så på deg?)
- Var det åpenhet om diagnosen? Viste de i klassen om den?
- Hadde du fast pult, og husker du hvor den stod? Hva syntes du selv om plasseringen?
- Hva gjorde du i friminuttene?
- Ble det gjort noe i klassen for å ivareta det sosiale?

- Deltok du på eventuelle aktiviteter på kveldstid? Eventuelt hva?

Del 6. Faglig inkludering

- Hvor foregikk undervisningen? (i klasserommet eller ute på grupperom). Og hvordan foregikk undervisningen?
- hvordan påvirket ADHD (hyper, impuls, dagdrømmer) læringsutbytte på skolen?
- Hvilke fag likte du best? Og hvorfor?
- Hvordan foregikk (generelle) undervisningen?
- Hvilket fag likte du minst? Og hvorfor?
- Hvilke undervisningsform likte du best?

Prosjekt, individuell, gruppearbeid osv.

- Hvordan følte du at du beherske fagene på skolen?
- Var du aktiv i timene? (deltakelsen)

Opplevde du at læreren hadde kunnskap om deg og dine vansker? (Føler du at læreren så deg, og tok kontakt med deg?)

- Hvilke læringsmetode tenker du er best for elever som har vansker med å konsentrere seg?

Del 7. Relasjonen til læreren

- Hvilke relasjon/forhold hadde du til lærerne?
- Hvem hadde du best forhold til? Hvorfor? (vikar, hovedlærer, spesialpedagog, hvilket fag)
- Hvor stor betydning tror du relasjonen til læreren har å si om man føler seg inkludert eller i ikke?
- Hadde du dårlig forhold til noen og eventuelt hvorfor?

Del 8. Tiltak i skolen

- Har du noen tanker om hvilke tiltak skolen kan iverksette for at elever med ADHD skal føle seg inkludert?

Del 9. Oppsummering av intervjuet, spørsmål om hvordan det var å bli intervjuet.

- Opplever du at du har fått sagt det du synes er viktig å fortelle?
- Er det noe du vil tilføye?
- Hvordan opplevde du å bli intervjuet om temaet inkludering?

Takk for intervjuet. Takk for at du delte dine erfaringer med meg.

Vedlegg 3, Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 13.12.2012

Vår ref: 32355 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32355	<i>Inkludering av elever med ADHD</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Peer Møller Sørensen</i>
Student	<i>Bodil Hansen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

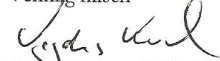
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Bodil Hansen, Hovseterveien 98, 0768 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32355

Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet forutsatt at navn og kontaktopplysninger til daglig ansvarlig/veileder tilføyes, samt at "personvernloven" rettes til "personopplysningsloven". Vi ber om å få tilsendt revidert skriv.

Prosjektet skal avsluttes 31.08.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.